

**UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA  
SEDE QUITO**

**CARRERA: COMUNICACIÓN SOCIAL**

**Tesis previa a la obtención del título de: LICENCIADA EN COMUNICACIÓN  
SOCIALCON ESPECIALIDAD EDUCATIVA**

**TEMA:  
PROGRAMA DE CAPACITACIÓN EN LECTURA CRÍTICA DE IMÁGENES**

**AUTORA:  
DORIS ANABELLT PINEDA MALDONADO**

**DIRECTORA:  
CRISTINA NARANJO**

**Quito, octubre del 2013**

## **DECLARACIÓN DE RESPONSABILIDAD Y AUTORIZACIÓN DE USO DEL TRABAJO DE GRADO**

Yo, Doris Anabell Pineda Maldonado autorizo a la Universidad Politécnica Salesiana la publicación total o parcial de este trabajo de grado y su reproducción sin fines de lucro.

Además declaro que los conceptos y análisis desarrollados y las conclusiones del presente trabajo son de exclusiva responsabilidad de la autora.

Quito, septiembre del 2013

.....

Doris Anabell Pineda Maldonado

Cd: 1715040406

## **DEDICATORIA**

No es la recompensa lo que eleva el alma, sino el esfuerzo que ha costado esa recompensa, por ende la felicidad no depende de lo que me pueda pasar, sino de forma en que se percibe lo que me ocurra.

Esta tesis es una parte de mi vida y comienzo de otra etapa por esto y más, lo dedico a mi familia en especial a mi hijo Andersson Gabriel Herrera Pineda, el cual se destaca por ser mi orgullo y fuente de vida.

## **AGRADECIMIENTO**

Mi agradecimiento a la Universidad Politécnica Salesiana Sede Quito que me brindó la oportunidad de realizar mis estudios de licenciatura y de la cual siempre he recibido apoyo.

Agradezco a todo el cuerpo Docente, Administrativo, Directivos y en especial a la Directora Cristina Naranjo por brindarme sus conocimientos valiosos, su exigencia y consejos en la asesoría académica, gracias por el apoyo incondicional en todo momento.

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I	5
EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	
1.1.Planteamiento del problema.....	5
1.2.Formulación del problema.....	5
1.3.Delimitación del problema.....	5
1.4.Preguntas directrices.....	5
1.5.Alcance.....	6
1.6.Objetivos: general y específicos.....	7
1.7.Justificación e importancia.....	8
CAPÍTULO II	
LA EDUCACIÓN.....	9
2.1La educación en comunicación.....	
2.1.1. El profesorado y la educación en comunicación.....	12
2.2. Fundamentación teórica.....	13
2.2.1. Programa de capacitación docente.....	14
2.2.1.1. Antecedentes históricos de la capacitación.....	14
2.2.1.2. Concepto de programa de capacitación.....	16
2.2.1.3. Systematic curriculum instructional development (SCID).....	16
2.2.1.3.1. Fase de análisis.....	18
2.2.1.3.2. Fase de diseño.....	18
2.2.1.3.3. Fase de desarrollo instruccional.....	19
2.2.1.3.4. Fase de implementación.....	20
2.2.1.3.5. Fase de evaluación.....	20
2.2.1.4. Elección y aplicación del SCID en este proyecto.....	20

2.2.2. Competencias del profesorado.....	22
2.2.2.1. El concepto de competencia.....	26
2.2.2.2. La formación basada en el desarrollo de competencias.....	28
2.2.2.3. Enfoques teóricos en la educación basada en el desarrollo de competencias.....	29
2.2.2.4.Desarrollo de competencias.....	30
2.2.2.5.Desarrollo profesional docente con enfoque de competencias .....	33
2.2.2.6. Competencias docentes contemporáneas.....	34
2.2.2.7. Competencias en lectura crítica de imágenes audiovisuales.....	39
2.2.2.7.1. Ámbitos de incidencia.....	39
2.2.2.7.2. Dimensiones.....	40
2.2.2.7.2.1. El lenguaje.....	40
2.2.2.7.2.2.La tecnología.....	41
2.2.2.7.2.3. Los procesos de producción y programación.....	41
2.2.2.7.2.4. La ideología y los valores.....	41
2.2.2.7.2.5. Recepción y audiencia.....	42
2.2.2.7.3. La dimensión estética.....	42
2.2.2.7.4.Indicadores.....	42
2.2.2.7.4.1. Lenguaje audiovisual.....	42
2.2.2.7.4.1.1. Los códigos.....	42
2.2.2.7.4.1.2. Medios, tipos y géneros.....	43
2.2.2.7.4.1.3. Relato audiovisual.....	43
2.2.2.7.4.1.4.Informativos.....	44
2.2.2.7.4.1.5. Publicidad.....	44
2.2.2.7.4.1.6. Concursos.....	45
2.2.2.7.4.1.7.Magazines, reality shows, talk shows y debates.....	45
2.2.2.7.4.2.Ámbito de la expresión.....	45

2.2.2.7.4.3. La tecnología.....	46
2.2.2.7.4.3.1.Ámbito del análisis.....	46
2.2.2.7.4.3.2.Ámbito de la expresión.....	46
2.2.2.7.4.3.3.Procesos y agentes de producción y programación.....	46
2.2.2.7.4.3.4.Ámbito del análisis.....	46
2.2.2.7.4.3.5.Ámbito de la expresión.....	47
2.2.2.7.5.Recepción y audiencias.....	47
2.2.2.7.5.1.Ámbito del análisis.....	47
2.2.2.7.5.2. Ámbito de la expresión.....	48
2.2.2.7.6.Valores e ideología.....	48
2.2.2.7.6.1. Ámbito del análisis.....	48
2.2.2.7.6.2. Ámbito de la expresión.....	49
2.2.2.7.7. Estética.....	49
2.2.2.7.7.1 Ámbito del análisis.....	49
2.2.2.7.7.2.Ámbito de la expresión.....	49
2.2.3. Lectura crítica de imágenes.....	50
2.2.3.1. La alfabetización audiovisual.....	50
2.2.3.2. La alfabetización crítica.....	52
2.2.3.3. Noción de crítica.....	53
2.2.3.4. Leer imágenes críticamente.....	55
2.2.3.5. Los discursos audiovisuales.....	57
2.2.3.5.1. Los valores en la obra audiovisual.....	57
2.2.3.5.2. Lenguaje audiovisual: objeto de estudio y recurso didáctico.....	59
2.2.3.6. La realidad y representación en los medios audiovisuales.....	63
2.2.3.7. Características del lenguaje audiovisual.....	64
2.2.3.7.1. Reconocimiento: identificando y describiendo sus partes.....	65
2.2.3.7.1.1. El nivel narrativo y la estructura dramática.....	65

2.2.3.7.1.2. La imagen y el sonido.....	67
2.2.3.8. Leer las imágenes.....	67
2.2.3.9. Los discursos audiovisuales.....	71
2.2.3.9.1. El cine.....	72
2.2.3.9.1.1. El cine como industria.....	73
2.2.3.9.1.2. El lenguaje del cine.....	74
2.2.3.10. La televisión.....	75
2.2.3.10.1. El discurso televisivo.....	76
2.2.3.10.2. El contexto en el que se mira televisión.....	77
2.2.3.10.3. Géneros y formatos.....	78
2.2.3.10.4. Televisión educativa.....	80
2.2.3.10.4.1. El video en el aula.....	81
2.2.3.2.11. La publicidad como discurso.....	81
2.2.3.2.11.1. Tipos de publicidad.....	82
2.2.3.2.11.2. El lenguaje del discurso publicitario.....	82
2.2.3.2.11.3. Publicidad y educación.....	85
2.2.3.2.12. La Internet.....	86
2.2.3.2.12.1. El hipertexto.....	87
2.3. Hipótesis de trabajo.....	88
2.4. Variables de investigación.....	88
2.5. Operacionalización de variables.....	88
<b>CAPÍTULO III</b>	
<b>METODOLOGÍA.....</b>	<b>90</b>
3.1. Tipo de investigación.....	90
3.2. Métodos de investigación.....	90
3.3. Población y muestra.....	90
3.4. Técnicas e instrumentos para la recolección de información.....	91



3.5. Grupo de discusión conformado por las autoridades de la UELP.....	96
3.6. Primera encuesta dirigida a docentes de la UELP.....	96
3.7. Segunda encuesta dirigida a docentes de la UELP.....	97
3.5. Técnicas para el procesamiento y análisis de resultados.....	99
<b>CAPÍTULO IV ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS.....</b>	<b>100</b>
4.1. Procesamiento de resultados.....	100
4.1.1. Presentación de resultados del grupo de discusión.....	100
4.1.2. Presentación de resultados de las encuestas.....	102
4.1.2.1. Primera encuesta: docentes y autoridades de la unidad educativa “La Providencia”.....	102
4.1.2.2. Segunda encuesta: docentes y de la unidad educativa “La Providencia”.....	112
<b>CAPÍTULO V LA PROPUESTA.....</b>	<b>123</b>
5.1. Tema de la propuesta.....	123
5.2. Título de la propuesta.....	123
5.3. Población.....	123
5.4. Localización.....	123
5.5. Objetivos de la propuesta.....	124
5.5.1. Objetivo general.....	124
5.5.2. Objetivos específicos.....	124
1. Desarrollo de la propuesta.....	125
1.1. Unidad educativa “La Providencia”.....	125
1.1.1. Antecedentes.....	125
1.1.2. Breve reseña histórica.....	126
1.1.3. Misión del programa .....	128

1.1.4. Visión del programa.....	128
1.1.5. Perfil del docente que se aspira capacitar.....	129
1.1.6. Conceptualización del programa.....	129
1.1.7. Orientaciones del programa.....	130
1.1.8. Desarrollo del programa.....	130
1.1.9. Fase de análisis.....	131
1.1.10. Fase diseño.....	132
1.2.Estrategias para la ejecución del programa formativo.....	132
1.3.Diseño de los instrumentos de evaluación del desempeño del docente	132
1.4.Logística requerida para la ejecución del programa.....	133
1.5. Plan de capacitación.....	135
1.6. Descripción del plan de estudios.....	135
1.7. Operatividad del plan.....	135
1.8. Criterios de instrumentación.....	136
1.9. Evaluación.....	136
1.10. Herramientas.....	136
1.11. Estructura del plan de estudios .....	136
1.12. Capacitación básica: curso básico de formación de docentes.....	137
1.13. Capacitación en fundamentos teóricosde la docencia en lectura crítica de imágenes audiovisuales (LCIA).....	139
1.14. Adiestramiento en habilidades y recursos didácticos.....	144
1.15. Taller: microenseñanza: desarrollo de habilidades de exposición en LCIA.....	145
1.16. Desarrollo de materiales de auto-capacitación.....	146
1.16.1. Taller: elaboración de manuales de aprendizaje.....	146
1.16.2. Taller: elaboración de audiovisuales educativos.....	147
1.16.3. Taller: enseñanza programada de LCIA.....	148

CONCLUSIONES.....	150
RECOMENDACIONES.....	153
LISTA DE REFERENCIAS.....	154
ANEXOS.....	158

## RESUMEN

El presente documento expone y desarrolla los fundamentos teóricos y metodológicos que sirven de sustento para el desarrollo del trabajo de grado cuyo tema es: Diseño de un Programa de Capacitación en Lectura Crítica de Imágenes (LCI) para el profesorado de Lengua y Literatura de la Unidad Educativa “La Providencia” (UELP).

La tesis plantea un análisis y un estudio sobre la necesidad de que el personal docente del área de Lengua y Literatura de la (UELP) se capacite en torno a la nueva asignatura que se impartirá como parte de las exigencias del Nuevo Bachillerato Ecuatoriano (NBE).

La lectura crítica de imágenes (LCI) formará parte de la nueva malla curricular a partir del año 2013, y se impartirá en el tercer año de bachillerato. Tras un análisis basado en la metodología SYSTEMATIC CURRICULUM INSTRUCTIONAL DEVELOPMENT(SCID) esta investigación desarrolla una propuesta de capacitación en LCI, a fin de que el profesorado a cargo, desempeñe su labor con bases en la aplicación de enseñanza, acordes con los enfoques modernos y vinculados con lo que se denomina Educación en Comunicación.

Al final se adjuntan conclusiones y recomendaciones planteadas en las respectivas propuestas de solución a los problemas, tras el análisis e investigación de los procesos adquiridos, aplicados en la capacitación de lectura crítica de imágenes para el profesorado.

**Descriptores:** programa de capacitación en lectura crítica de imágenes; SYSTEMATIC CURRICULUM INSTRUCTIONAL DEVELOPMENT(SCID); competencias del profesorado; aporte significativo.

## ABSTRACT

This document presents and develops the theoretical and methodological foundations that sustain the development of the thesis on the theme: design of a training program in critical reading of images (LCI) for teachers of language arts unit educational "Providence" (UELP).

The thesis presents an analysis and a study on the need for teachers in the area of Language and Literature (UELP) are trained about the new subject to be taught as part of the requirements of the New School Ecuadorian (NBE).

Critical reading of images (LCI) will form part of the new curriculum from 2013, and will be held in the third year of high school. After an analysis based on the methodology SYSTEMATIC INSTRUCTIONAL DEVELOPMENT CURRICULUM (SCID) this research develops a proposal LCI training, so that teachers in charge, perform their work with four dates in implementing education, in line with modern approaches linked to what is called Communication Education.

At the end are attached conclusions and recommendations identified in the respective proposals for solutions to the problems, after analysis and research of the processes acquired, applied training in critical reading of images for teachers.

Descriptors: training program in critical reading of images; SYSTEMATIC INSTRUCTIONAL DEVELOPMENT CURRICULUM (SCID) skills; significant contribution.

## INTRODUCCIÓN

Este trabajo desarrolla los procesos académicos y científicos entorno a una propuesta para el diseño de un Programa de Capacitación en Lectura Crítica de Imágenes para el profesorado de Lengua y Literatura de la Unidad Educativa “La Providencia” (UELP).

El tema tratado deviene importante debido a que, hoy en día, las instituciones educativas se encuentran atravesando un proceso de cambios y mejoras con base en la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI). Entre otros cambios trascendentales, el pensum del Nuevo Bachillerato Ecuatoriano (NBE) determina que los planteles educativos incluyan gradualmente en sus currículums nuevas asignaturas obligatorias.

El estudiante podrá, eso sí, decidir qué asignatura cursar. Entre las alternativas con las que cuentan están: Lectura Crítica de Imágenes, Lengua y Cultura Ancestral, Artes Plásticas, Patrimonio Cultural, Redacción Creativa, Análisis Crítico de Medios de Comunicación, Comunicación, Ciencia y Tecnología. Según el NBE, cada institución educativa deberá impartir una de estas materias optativas dentro de su Plan Curricular Institucional (PCI).

Es así que esta tesis trata sobre el diseño de un programa tendiente a capacitar a los y las docentes del área de Lengua y Literatura de la UELP, quienes estarán a cargo de impartir la asignatura de Lectura Crítica de Imágenes, desde su vertiente audiovisual.

En la primera parte del trabajo, la que corresponde al Problema de la Investigación (Capítulo I), se define con rigor y claridad académica los aspectos que enmarcan la investigación. Se formula el problema y las variables implicadas, se establecen los objetivos y la justificación que da sentido al estudio.

En la segunda parte, referente al marco teórico (capítulo II) se plantea las principales corrientes teóricas y los conceptos que sostienen los planteamientos implicados en el programa de capacitación docente. Además, se cumple con una parte fundamental de una investigación: la operacionalización de las variables, proceso lógico y técnico que permite el desarrollo de las respectivas pruebas empíricas tendientes a contrastar

la hipótesis con los hechos reales, para, luego determinar si ésta es refutada o confirmada a la luz del diseño metodológico aplicado.

En la tercera parte o marco metodológico (capítulos III y IV) se plantea en detalle los métodos y técnicas empleadas para el procesamiento de la información recolectada.

En el capítulo V se desarrolla en detalle la propuesta, en el caso de este trabajo, el diseño de un Programa de Capacitación en Lectura Crítica de Imágenes para el profesorado de Lengua y Literatura. En esta parte se sintetiza todos los esfuerzos intelectuales y metodológicos, y, además, se concreta y sistematiza el proyecto, que busca convertirse en un aporte significativo para la institución.

Por último, en el capítulo correspondiente a conclusiones y recomendaciones se esboza los criterios que plantean una visión global del problema en cuanto a las relaciones subyacentes; además, tras un análisis de tales aspectos, se plantean las respectivas propuestas de solución a los problemas.

## **CAPÍTULO 1**

### **EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

#### **1.1. Planteamiento del problema**

El sistema educativo ecuatoriano es objeto de varios cambios y reformas.

El objetivo de este proceso es apuntalar la educación hacia derroteros de excelencia y calidad. No obstante de las críticas y el debate intenso que esto ha suscitado, la restructuración comenzó de manera oficial en el año 2011, sobre todo en lo que concierne al bachillerato. Así, en cumplimiento de la sexta transitoria de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), el Ministerio de Educación del Ecuador ha dispuesto la aplicación progresiva del Nuevo Bachillerato Ecuatoriano (NBE) para todos los establecimientos educativos de la Sierra a partir del ciclo lectivo 2011-2012, y para los planteles de la Costa partir del ciclo 2012-2013 (ECUADOR)

En lo que respecta a la nueva malla curricular, los colegios del ciclo educativo de la Sierra ecuatoriana se sujetaron a ella a partir del mes de septiembre; esto implica la inclusión gradual de las nuevas asignaturas, el cumplimiento de los lineamientos curriculares de cada una de ellas y su carga horaria. Entre otros requisitos, los y las estudiantes deberán aprobar un pensum que circunscribe doce materias obligatorias, siete generales y cinco complementarias en los dos primeros años de bachillerato; en el tercero, el o la estudiante deberá decidir entre un título como técnico profesional o en ciencias.

En este contexto, para ser bachiller en ciencias, los educandos se ven en la obligación de escoger tres asignaturas optativas para formación personal o preparación para la universidad. Entre las alternativas con las que cuentan, están: Lectura Crítica de Imágenes, Lengua y Cultura Ancestral, Artes Plásticas, Patrimonio Cultural, Redacción Creativa, Análisis Crítico de Medios de Comunicación, Comunicación, Ciencia y Tecnología, entre otras. Además, habrá una materia obligatoria y otra escogida por el plantel. Según el NBE, cada institución educativa deberá adaptar y escoger tales materias optativas en función de su Plan Curricular Institucional (PCI).



Con base en estas disposiciones, autoridades y técnicos de la Unidad Educativa “La Providencia” (UELP), ubicada al norte del Distrito Metropolitano de Quito (DMQ), han tomado la decisión de incluir en su PCI –y como parte de las asignaturas optativas– Lectura Crítica de Imágenes y Análisis Crítico de Medios de Comunicación. Esta decisión se sustenta en la necesidad de educar desde las aulas hacia un “lenguaje total”, hecho que se ve reforzado en la actualidad por la importancia que la imagen tiene en la vida de cualquier ciudadano contemporáneo. A decir de José Ignacio Aguaded, el carácter complementario y secundario que tradicionalmente se le ha otorgado a la imagen y a toda la comunicación audiovisual en el aula, ha traído como consecuencia

“una escasa o nula preparación tanto para interpretar los múltiples mensajes visuales y audiovisuales del entorno como para desarrollar nuestra propia expresividad con estos medios” (Ignacio, 2006, pág. 35)

Es así que –a partir de esta línea reflexiva– la iniciación a la comunicación basada en imágenes tiene su principal aliado al análisis de las múltiples representaciones visuales que rodean a diario al individuo. Por ello, introducir la asignatura de lectura crítica de imágenes resulta importante –y no sólo por lo ya señalado– sino porque, además, se presenta como un sistema fácil, global, sencillo e incluso económico para comenzar a trabajar con los y las estudiantes en la lectura de los códigos visuales (y audiovisuales) de la sociedad.

Luego de la decisión tomada por parte de los especialistas de la UELP, surge indiscutiblemente la necesidad de capacitara sus docentes del área de Lengua y Literatura. El objetivo central es dotar al profesorado de los conocimientos y las herramientas metodológicas que le permitan asumir con profesionalismo el reto de guiar procesos de enseñanza-aprendizaje en la asignatura de Lectura Crítica de Imágenes, como parte del PCI y las materias optativas según lo dispuesto por el NBE.

## **1.2. Formulación del problema**

Tomando en cuenta los antecedentes expuestos, el problema de investigación queda formulado en los siguientes términos:

¿El diseño de un programa de capacitación docente puede aportar a la actualización de las competencias del profesorado de Lengua y Literatura de la Unidad Educativa “La Providencia” en la enseñanza de Lectura Crítica de Imágenes?

### **1.3. Delimitación del problema**

Este proyecto académico puede abarcar todas las manifestaciones profesionales y creativas cuyo fundamento comunicacional lo constituyan las imágenes. Por razones de tiempo, recursos cognoscitivos, didácticos, de infraestructura, así como las características y la naturaleza de la evaluación de las competencias en lectura crítica de imágenes, la propuesta que se desarrolla en este documento se centra en las imágenes audiovisuales, pues son las que más exposición tienen en el mundo moderno. Este trabajo –que se maneja a nivel de una propuesta– se concentra en el diseño de un Curso-Taller de capacitación docente para el desarrollo de la competencia en dicha asignatura en el marco de las materias optativas que dispone el NBE.

Por otra parte, esta propuesta se desarrollará –tomando en cuenta la naturaleza práctica de la asignatura de Lectura Crítica de Imágenes– con base en la metodología Systematic Curriculum Instructional Development (SCID) y el modelo denominado No formal de entrenamiento institucional.

### **1.4. Preguntas directrices**

- ¿Cuál es la mejor metodología de trabajo en el marco de la organización de programas de capacitación docente?
- ¿Qué competencias debe desarrollar el profesorado de Lengua y Literatura de la Unidad Educativa “La Providencia” para una adecuada enseñanza de Lectura Crítica de Imágenes?
- ¿Cómo diseñar una propuesta viable y contextualizada para la capacitación del profesorado en la nueva asignatura?

### **1.5. Alcance del problema**

El presente trabajo se enmarca en la coyuntura de reformas al sistema educativo ecuatoriano, referenciando en particular al nuevo bachillerato.

La necesidad de adaptación a las disposiciones de la LOEI obliga a que la Unidad Educativa “La Providencia” tome las medidas adecuadas para capacitar a su planta docente en lo relacionado con la nueva malla curricular, que incorpora materias optativas pero cuya aprobación es un requisito para la obtención del nuevo título de bachiller.

De ahí que Doris Pineda de este trabajo, que labora en el área de Lengua y Literatura de la unidad educativa en mención, proponga el diseño de un programa de capacitación docente conducente a potencializar las competencias en la nueva asignatura denominada Lectura Crítica de Imágenes. Tras una breve indagación, se pudo determinar que tanto autoridades como docentes de la institución han mostrado una muy buena receptividad y predisposición al momento de participar en programas de capacitación, talleres, charlas, etc.

Es menester señalar que un programa enfocado a la capacitación en la asignatura de Lectura Crítica de Imágenes es inédito en la Unidad Educativa “La Providencia”. Las disposiciones que rigen el NBE entrarán en vigencia –y de manera progresiva– a partir de septiembre del año 2012. Es decir que para el año lectivo 2014- 2015 los y las estudiantes de tercer año de bachillerato deberán escoger entre las materias optativas de la institución, entre ellas Lectura Crítica de Imágenes, Análisis de Medios de Comunicación, Redacción Creativa, etc.

En lo que respecta a aspectos técnico-metodológicos, esta investigación es de tipo exploratoria; se basa en métodos propios de la investigación bibliográfica y la de campo; se apoya en técnicas de recolección de datos como las fichas bibliográficas, las entrevistas estructuradas y la observación participante. Resultan importantes, además, los métodos analíticos, descriptivos y de estadística básica (cálculo de porcentajes, representación gráfica de datos). La unidad de análisis la conforman los diez docentes y los tres miembros de la junta directiva de la institución.

La metodología systematic curriculum instructional development (SCID) se toma como guía en este proyecto, puesto que permite un análisis del desarrollo de la actividad laboral. Esto permite, a su vez, tres cosas: la primera, establecer las necesidades de capacitación en un puesto de trabajo; segundo, permite iniciar dicho análisis desde el estudio de un subproceso laboral; y tercero, facilita el diseño de guías centradas en el aprendizaje del alumno.

Como producto de este proceso se desarrolló una propuesta de diseño instruccional específico para el proyecto, que ayuda a sentar las bases de las guías de aprendizaje. En este sentido, los expertos-participantes retoman varias teorías relacionadas con el desarrollo de competencias docentes y la Lectura Crítica de Imágenes, así como su didáctica y su evaluación.

Una vez establecidos los estudios situacionales, el presente trabajo propone un programa específico de capacitación docente con el objetivo principal de potenciar las competencias del profesorado del área de Lengua y Literatura, que tendrán la misión de compartir la asignatura de Lectura Crítica de Imágenes, en su vertiente audiovisual.

## **1.6. Objetivos**

### **1.6.1. General**

- Diseñar un programa de capacitación docente en Lectura Crítica de Imágenes para aportar a la actualización de las competencias del profesorado de Lengua y Literatura de la Unidad Educativa “La Providencia”.

### **1.6.2. Específicos**

- Determinar cuál es la mejor metodología de trabajo en el marco de la organización de programas de capacitación docente.
- Establecer qué competencias debe desarrollar el profesorado para una adecuada enseñanza de Lectura Crítica de Imágenes.

- Desarrollar una propuesta viable y contextualizada para la capacitación del profesorado en la nueva asignatura.

### **1.7. Justificación e importancia**

Esta investigación se convierte en un aporte significativo en miras a la preparación del profesorado. A ellos, tanto autoridades y técnicos de la Unidad Educativa “La Providencia” del Distrito Metropolitano de Quito, así como padres y madres de familia, les encomiendan el desafío de liderar los procesos de enseñanza-aprendizaje en Lectura Crítica de Imágenes, una de las nuevas materias facultativas del NBE. Así, los y las docentes deberán asumir con profesionalismo, responsabilidad, conocimientos sólidos y sentido altruista la preparación del estudiantado de la institución.

Vista su importancia y trascendencia, este proyecto despertó mucho interés entre las autoridades y técnicos de la Unidad Educativa “La Providencia”. Los beneficiarios con los resultados de la investigación son, específicamente, los 10 docentes del área de Lengua y Literatura, y por qué no, las familias del norte de Quito en general.

Como está concebido, este proyecto busca atender una necesidad coyuntural de la institución: la necesidad de capacitación y actualización del profesorado en Lengua y Literatura en la enseñanza de Lectura Crítica de Imágenes. Con esta experiencia investigativa, Doris Pineda del proyecto no busca necesariamente innovar con perspectivas teóricas y metodológicas en torno al diseño de cursos de capacitación docente. No obstante, con modestia, aspira a que se convierta en un material académico de consulta para quienes decidan iniciar una empresa similar en asignaturas semejantes y en otros contextos educativos e institucionales.

## **CAPÍTULO II**

### **EDUCACIÓN**

#### **2.1. La educación en comunicación**

El marco general en el cual se inscribe este trabajo es el de la Educación en Comunicación o Educomunicación. Las investigaciones en torno a la enseñanza de Lectura Crítica de Imágenes (LCI), y que toman como base dicho enfoque, datan de la década de finales de los ochenta y los años noventa del siglo pasado en América Latina (Alonso & Mantilla, *Imágenes en acción: Análisis y práctica de la expresión audiovisual en el aula*, 1999, pág. 23). Tras la fuerte penetración que la televisión empezó a tener en los hogares y la cotidianidad de las familias, psicopedagogos y estudiosos de la Comunicación empezaron a volcar su atención al estudio de la relación intensa que empezó a desarrollarse entre las y los niños, las y los adolescentes y la “pantalla chica”.

La necesidad de un abordaje epistemológico multidisciplinar motivó a que tales profesionales desarrollen un enfoque específico para el abordaje teórico-conceptual y empírico del fenómeno en cuestión. Es así que en los noventa empieza a consolidarse un esfuerzo para sistematizar y brindar sustento empírico a lo que se conoce como la Educación en Comunicación o Educomunicación.

Tras un lapso de teorización e investigación, la Educomunicación es aceptada por la comunidad académica. Posteriormente –en el marco de los acuerdos posteriores al seminario que tuvo lugar en Sevilla, España, el mes de febrero de 2002, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) estableció que la Educación en Comunicación o Educomunicación (EC) debe ser considerada desde los siguientes puntos de vista (Alonso & Mantilla, *Imágenes en acción: Análisis y práctica de la expresión audiovisual en el aula*, 1999, pág. 33)

- Educación en Comunicación significa enseñar y aprender sobre los medios de comunicación (como objeto de estudio).

- La Educación en Comunicación comprende el análisis crítico y la producción creativa.
- La Educación en Comunicación puede y debe tener lugar en el ámbito de la educación formal y de la educación no formal. En consecuencia, debe implicar tanto a niños, niñas como a los adultos.
- La Educación en Comunicación debe promover el espíritu de comunidad y de responsabilidad social, así como la autonomía personal.

Cuando se habla de aprender y analizar críticamente la comunicación audiovisual – enfatiza Augustowsky (*et. al.*)– hay que tener claro que no se trata sólo de conocer las tecnologías, sino, sobre todo, los lenguajes con los que se expresan, las estrategias comunicativas y los contenidos de sus mensajes. Se trata de conocer el audiovisual como forma diferenciada de expresión y las implicaciones de su uso social. (Augustowsky, 2008, pág. 100)

La autora citada asevera que la integración de la Educación y la Comunicación en los contextos de aprendizaje deben contribuir a la alfabetización audiovisual de la ciudadanía. Otro aspecto de dicha integración tiene que ver con la adquisición de unas competencias y habilidades que permitan descodificar y producir textos en cualquier tipo de código y de soporte (relacionados con las Tecnologías de la Información y la Comunicación, TIC's) y, especialmente, los códigos y lenguajes audiovisuales, porque son los que tienen más incidencia en la población y, a la vez, los que están menos presentes en el sistema educativo como objeto de estudio

Es así que no es congruente que las instituciones educativas de nivel básico e intermedio no hayan dado cabida al estudio de la comunicación audiovisual, más aún si se toma en cuenta la conciencia que existe en las familias y la sociedad en general sobre el papel que desempeñan los medios (tradicionales y multimedia) en la educación y entretenimiento de los niños y adolescentes.

En esa línea de reflexión, autores como Carlos Gonzales aseveran que la competencia en lectura crítica de imágenes audiovisuales es esencial para

comprender el entorno y para desarrollar la autonomía, la creatividad personal y la responsabilidad social.

“Sin una formación en este ámbito no se puede hablar de un ejercicio pleno de la ciudadanía en las sociedades del siglo XXI” (González O. , 2009, pág. 67).

Así, se puede afirmar que este tipo de conocimiento es imprescindible por los siguientes motivos:

- Para comprender el funcionamiento de las sociedades contemporáneas es preciso explicar también sus recursos expresivos, los mecanismos económicos y políticos y las estrategias comunicacionales propias de los medios y recursos audiovisuales. Estos son conocimientos básicos que deberían compartirse para evitar el consentimiento irreflexivo –a menudo favorecido por los medios de comunicación de masas– y para potenciar, en cambio, el desarrollo de la capacidad de interpretación individual y la formación del espíritu crítico, competencias fundamentales para saber circular en la sociedad de la información.

En este sentido –como lo recalca Gonzales– la transmisión de la memoria, al ser otro de los objetivos de cualquier proyecto educativo, no será posible si no se busca que la ciudadanía. (González O. , 2009, pág. 33)

- Sea consciente del papel que han desempeñado las distintas formas de comunicación audiovisual (entre ellas medios de comunicación y multimedia) en las transformaciones sociales de las últimas décadas.
- Tenga acceso al conocimiento de las obras creadas por la cultura audiovisual desde finales del siglo.
- Conozca la evolución histórica de la tecnología y de la comunicación audiovisual.



- Tenga en cuenta que los discursos generados por los medios de comunicación audiovisual tienen un valor documental importante al analizar las sociedades pasadas y presentes.

Huelga señalar que el transmitir memoria también significa decidir qué experiencias estéticas, vinculadas a la cultura audiovisual, se quiere comunicar a las nuevas generaciones y, así, asumir las acciones que se debería llevar a cabo para conseguirlo.

### **2.1.1. El profesorado y la educación en comunicación**

La formación del profesorado es uno de los elementos clave en el campo de la educación en comunicación. Por esta razón las instituciones educativas deben invertir en este rubro si buscan que los resultados sean los adecuados. En el contexto del Nuevo Bachillerato Ecuatoriano (NBE), la Unidad Educativa “La Providencia” ha decidido apoyar toda iniciativa tendiente a la capacitación docente en, al menos, dos de las nuevas materias optativas: Lectura Crítica de Imágenes y Análisis Crítico de Medios.

En este sentido, la Educación en Comunicación, desde el punto de vista de la capacitación de las y los profesores, debe tener dos vertientes, a decir de Gonzales: por un lado, el conocimiento del lenguaje audiovisual y de los mecanismos de funcionamiento de los medios de comunicación audiovisual (Educación en Comunicación Audiovisual), así como la capacidad didáctica para educar al alumnado en este terreno; por otro, conocimientos técnicos, expresivos y de aplicación didáctica del audiovisual como medio o recurso para la docencia (Educación con Comunicación Audiovisual).

Por otra parte, la incorporación de la Educación en Comunicación Audiovisual debe tener en cuenta la comprensión y el análisis del contenido de los mensajes que llegan mediante las nuevas tecnologías, así como las posibilidades expresivas de estas herramientas, y no puede quedar reducida a favorecer el dominio tecnológico. Bernabeu explica, además, que la Educación en Comunicación Audiovisual:

[...]Debe contribuir al desarrollo de niños y jóvenes, para que se conviertan en receptoras y receptores inteligentes, críticos y autónomos. Su presencia en el currículo implica un cambio global en el hecho educativo y ayuda enormemente a la innovación educativa (Bernabeu, 2008, pág. 113).

Por estas razones, las instituciones educativas ecuatorianas del siglo XXI deberán incorporar programáticamente –en el marco de la alfabetización audiovisual– cada vez con mayor énfasis y técnica la enseñanza y estudio de la comunicación audiovisual debido, como ya se mencionó, al peso y la trascendencia que tiene durante la educación no formal de miles de niños, adolescentes y jóvenes.

## **2.2. Fundamentación teórica**

A continuación se van a exponer en detalle los conceptos más relevantes que giran en torno al problema de investigación planteado en este trabajo.

La estructura de este acápite está conformada por las tres variables implicadas en la formulación del problema. Para este caso específico, las variables son:

- Programa de capacitación docente
- Competencias del profesorado
- Lectura crítica de imágenes

La primera variable da título al primer subtema de este apartado; la segunda variable se convierte en el tema central del segundo subtema; y el tercer capítulo encierra los conceptos y teorías entorno a la tercera variable.

(Aguaded, 2002)

### **2.2.1. Programa de capacitación docente**

#### **2.2.1.1. Antecedentes históricos de la capacitación**

A continuación se esbozan algunas reflexiones en torno a la manera en que organizaba el trabajo de las personas en tiempos remotos y cómo se dieron los

primeros indicios del entrenamiento o la capacitación. Las primeras elucubraciones emanan de la observación de, por ejemplo, los monumentos arquitectónicos antiguos como pirámides o complejos destinados al culto y la adoración. Se puede intuir que la construcción de dichas estructuras monumentales demandó de la intervención de personas con diferentes oficios, (pintores, escultores, carpinteros y arquitectos).

Tras esta introducción, se inicia señalando que en la antigüedad la alfabetización se limitaba a ciertos sectores sociales, y la única manera que había de comunicar los conocimientos era mediante la transmisión oral de generación en generación, indicando y supervisando la ejecución de los oficios o actividades y de esta forma es como se entrenaba a familias completas y se especializaban en algún oficio o actividad. (Siliceo, 2006, pág. 65)

Los gremios constituyen la primera empresa o institución organizada, y estas, a su vez, dan origen a las agrupaciones de trabajadores. Tales agrupaciones se crearon para proteger los intereses de su clase; hoy en día se conocen como sindicatos y con ellos surgieron, además, reglamentaciones relacionadas con la cantidad y la calidad del trabajo que debía ejecutar el trabajador tomando en cuenta el sistema de remuneración.

Los sindicatos se conformaban por personas con intereses en común. Para que se pudiera conformar un gremio era necesaria la participación de tres elementos:

- **Maestro:** El que transmitía las habilidades y los conocimientos por medio de la instrucción directa.
- **Aprendices:** Quienes recibían el entrenamiento proporcionado por el maestro sin recibir una retribución económica.
- **Oficiales:** Los que ya habían recibido algún tipo de entrenamiento aun cuando no habían desarrollado habilidades para desempeñar un oficio con eficiencia.

Conforme la sociedad evolucionaba los mercados se fueron expandiendo, por lo que se requirió de más maquinaria y materiales, y esto, a su vez, propició una mayor inversión por parte de los maestros. Así, nació la necesidad de parte de los

trabajadores de instalar talleres propios, y esto hizo que emergieran trabajadores especializados. Este fenómeno fue propiciado también por los maestros, quienes, al ver que se establecían nuevos talleres (mayor competencia) hicieron los suyos más exclusivos, y por lo tanto, demandaban de mayor habilidad por parte de sus operarios.

En este contexto, cabe mencionar que la capacitación se constituyó más que como un hecho educativo, como una fórmula para controlar los secretos de los diferentes oficios con el propósito de proteger intereses económicos y el estatus social de artesanos y comerciantes.

Con la Revolución Industrial, la capacitación se transformó con la incorporación de objetivos y métodos; es decir, se pedía la participación de las personas para que pudieran trabajar en una sola actividad, teniendo a su cargo una parte del proceso de fabricación. Lo único que se hacía era entrenarlas en una tarea del proceso y no en todas las actividades.

A medida que los empresarios y entidades de la época fueron adquiriendo mayor crecimiento y desarrollo para sus empresas e instituciones, se incrementó la necesidad de capacitar a los trabajadores, no sólo en las actividades que realizaban, sino en diversas actividades y así es como empiezan a participar más en los procesos que se llevan a cabo.

Posteriormente, con la industrialización, los objetivos y métodos devinieron en una gran demanda de mano de obra capacitada para el manejo de maquinaria nueva.

A partir de la I Guerra Mundial se tuvo que entrenar a las personas en distintos tipos de actividades y sobre todo en las bélicas. En esta etapa, la mujer desempeñó un papel muy relevante en la industria, debido a que los hombres jóvenes y en edad productiva partieron a la guerra. En consecuencia, la capacitación se transformó de nuevo ya que las jornadas de trabajo sufrieron modificaciones debido a que había “toque de queda”, la producción disminuía y surgió la necesidad de elaborar productos clandestinos.

En esta etapa se utilizó la primera prueba de inteligencia (Army–Beta) para incrementar la eficiencia. En Estados Unidos de América se inventó una fórmula que se conoce como el método de los cuatro pasos: explicar, demostrar, ejecutar y verificar.

#### **2.2.1.2. Concepto de programa de capacitación**

Alfonso Siliceo define a un programa de capacitación como

“El programa de capacitación es el instrumento que sirve para explicitar los propósitos formales e informales de la capacitación y las condiciones administrativas en las que se desarrollará. El programa deberes poner a las demandas organizacionales y las necesidades de los trabajadores” (Siliceo, 2006, pág. 65).

La capacitación está teniendo actualmente una importancia clave para la sobrevivencia y desarrollo de las instituciones, cada vez más se requiere de personal que conozca lo más actual en los aspectos relacionados con su trabajo diario.

#### **2.2.1.3. Systematic curriculum instructional development(SCID)**

Existen varios tipos de métodos para definir competencias.

Estos tienen tres enfoques de análisis: el ocupacional, el funcional y el constructivista.

El enfoque ocupacional se conciben como un proceso de “recolección, ordenamiento y valoración de la información relativa a las ocupaciones del profesorado, tanto en lo que se refiere a las características del trabajo realizado, como a los requerimientos que dicho trabajo plantea al trabajador para un desempeño satisfactorio” (Irigoin, 2002, pág. 90). Este método tienen como objeto de análisis el puesto de trabajo.

El análisis ocupacional abraza a las familias de métodos developing a curriculum (DACUM), a model (AMOD) y Systematic Curriculum Instructional Development (SCID). Dichas familias de métodos tienen en común el hecho que incluyen en sus

análisis a la tarea, elemento con el cual se logra definir un currículo de formación basado en la realidad “objetiva”.

El DACUM, por su parte, es una metodología de análisis cualitativo orientada a la descripción del contenido de las ocupaciones, siguiendo la lógica del análisis ocupacional de las tareas (ver1, pág. 161) Consiste en la organización de un taller, basado en el trabajo conjunto de supervisores y trabajadores expertos, donde se realizar una lluvia de ideas. Como producto final se obtiene una matriz homónima (Ver ejemplo anexo 3, pág. 162) que expresa las funciones y tareas requeridas para lograr el desempeño destacado de una persona en un puesto de trabajo determinado.

El AMOD se diferencia del anterior sistema porque permite relacionar las competencias y sub-competencias definidas en el mapa DACUM con el proceso de aprendizaje. Una vez obtenido el mapa DACUM se procede a organizarlas en áreas de competencia y de acuerdo con su grado de complejidad. El resultado final del trabajo es la matriz AMOD (ver2, pág. 163) que sirve como base para la organización de un currículo. (Irigoin, 2002, pág. 102)

Por su parte, el SCID es una metodología que se enfoca en el desarrollo de un currículum relevante y de alta calidad. Para facilitar la identificación y realización de acciones de formación, un análisis detallado de las tareas es altamente relevante, distinguiéndose del DACUM y el AMOD por producir insumos para construir guías de aprendizaje centradas en el alumno, lo que hace posible desarrollar un currículo en un tiempo corto y a bajo costo. Esta metodología consta de 23 actividades distribuidas en cinco fases: Análisis, Diseño, Desarrollo Instruccional, Implementación y Evaluación. A continuación se describe cada una de estas fases (Irigoin, 2002, pág. 110):

#### **2.2.1.2.1 Fase de análisis**

Consta de seis actividades:

- 1) Ejecutar el análisis de necesidades.
- 2) Realizar el análisis ocupacional (DACUM).

- 3) Validar el análisis ocupacional.
- 4) Seleccionar las actividades para la capacitación.
- 5) Realizar el análisis de cada sub-competencia seleccionada.
- 6) Establecer los conocimientos básicos necesarios para efectuar cada tarea.

Esta fase tiene dos maneras de iniciarse: la primera es una profundización al método DACUM a través del análisis de las tareas más críticas o necesarias para un desempeño exitoso; el personal que participa en el proceso revisa las tareas paso por paso. La segunda forma es iniciar con el análisis de subprocesos integrados al ejercicio de una ocupación, los cuales pueden ser identificados con técnicas alternas.

Como producto final del proceso se determina una matriz de desagregación para cada tarea (Ver anexo 5, pág. 165), en la que se detallan los pasos, estándares de ejecución, insumos necesarios (equipos, herramientas y materiales), conocimientos aplicados, aspectos de seguridad e higiene, decisiones que él o la docente debe tomar, indicaciones más importantes que se debe tener en cuenta en la ejecución de la tarea, información que utiliza para decidir, y, en lo posterior, para describir los errores ocasionados ante una impostura. Irigoin explica que un aspecto importante que debe considerarse –y que en muchos casos del desarrollo curricular se olvida– es la definición de actitudes y/o comportamientos fundamentales para la realización de una sub-competencia (Irigoin, 2002, pág. 120).

#### **2.2.1.2.2. Fase de diseño**

En esta fase se toman las decisiones, y consiste en:

- 1) Determinar las estrategias, como las modalidades y métodos de entrega, para la ejecución del programa de capacitación.
- 2) Definir los objetivos del programa de capacitación.
- 3) Diseñar los instrumentos de evaluación del desempeño del aprendiz.
- 4) Especificar la logística requerida para ejecutar el programa.

Si en algún punto de esta fase es imposible garantizar la disponibilidad de los recursos, éste será el máximo alcance del proceso por lo que se deberá concluir con el trabajo curricular, acota Irigoin (Irigoin, 2002, pág. 121).

#### **2.2.1.3.3. Fase de desarrollo instruccional**

Incluye cinco actividades, a saber:

- 1) Definir el itinerario del programa de formación con su salida final y salidas parciales, con sus respectivas competencias y sub-competencias
- 2) Elaborar las guías de aprendizaje.
- 3) Elaborar las guías metodológicas para él o la docente.
- 4) Desarrollar los medios didácticos.
- 5) Realizar la prueba piloto y revisar los materiales elaborados.

Como resultado de esta fase se deberá tener los documentos curriculares probados y corregidos, con los cuales se realizará la implementación. Para la elaboración de las guías se requiere formular criterios y evidencias de desempeño que posteriormente faciliten la evaluación.

El contenido de las guías didácticas –ambientadas en el autoaprendizaje y la formación individualizada– se inicia con la descripción de su uso; luego se continúa con las hojas de instrucción dedicadas a los aspectos cruciales que el profesor o profesora debe dominar más no a cómo debe hacer el trabajo; se relata además las decisiones que debe tomar y se incluye un formato de autoevaluación. Esta etapa finaliza con la prescripción de la forma en que el supervisor debe llevar a cabo la prueba de ejecución.

#### **2.2.1.3.4. Fase de implementación**

Representa la puesta en marcha del programa y está constituida por cuatro Sub-fases:



- 1) Aplicar la logística establecida para ejecutar el programa formativo.
- 2) Ejecutar el programa de formación profesional.
- 3) Realizar la evaluación formativa durante la implementación.
- 4) Documentar los resultados de la implementación del programa.

#### **2.2.1.3.5. Fase de evaluación**

Está constituida por tres actividades y el paso final de la sistematización del programa de formación, así se tiene:

- 1) Realizar la evaluación sumaria.
- 2) Analizar la información recopilada.
- 3) Ejecutar acciones de mejoras en las fases correspondientes.

Es importante señalar que en lo operativo, las evaluaciones deben centrarse en la ejecución; se debe evitar el convertirlas en exámenes de conocimientos.

#### **2.2.1.4. Elección y aplicación del SCID en este proyecto**

La metodología SCID fue la escogida principalmente porque propone una revisión tanto del programa como de los materiales elaborados al final de la fase de desarrollo instruccional. Además, la variante posible en la fase de análisis es otra razón para su elección; al partir de la noción de que la docencia en Lectura Crítica de Imágenes Audiovisuales representa un subproceso integrado al ejercicio de la ocupación de los docentes de bachillerato, se iniciará la construcción de la matriz estudiando dicho subproceso.

Para la fase del diseño y el desarrollo instruccional se deben tomar en cuenta los componentes de un currículo propio para Lectura Crítica de Imágenes Audiovisuales, en especial sus dimensiones y contenido, pues representan la base de la labor docente.

La fecha de realización de la prueba piloto, último paso de la fase de Desarrollo Instruccional, dependerá de las disposiciones y plazos aún por definir (hasta el cierre de la edición de esta tesis, 31 de octubre de 2013) por parte de técnicos y autoridades de la Unidad Educativa “La Providencia”. Hay que recordar que se trata de una propuesta de programa de capacitación, lo que implica postergar su implementación hasta que los académicos respectivos –profesores guía y tribunal de grado– aprueben y validen este trabajo.

El desarrollo de este proyecto implica que los criterios y datos recabados resulten significativos, y así recuperar la experiencia en el área. Para esto, se propone una triangulación de información con la participación de dos asesores técnicos pedagógicos que han colaborado en ciclos escolares anteriores en la capacitación para el desarrollo de competencias docentes; dos docentes con conocimientos en Comunicación y lectura de imágenes que poseen práctica en el desarrollo de competencias; y dos docentes de la Licenciatura de Educación Primaria.

### **2.2.2. Competencias del profesorado**

En todo individuo hay un potencial deseo por educarse y mejorar su nivel de instrucción, con base en la intervención de conocimiento, habilidades y valores, para lograr el un mayor desarrollo personal y profesional.

Alanís señala que la teoría, la técnica y la actualización se enmarcan en el contexto local, nacional e internacional en relación directa con la cultura y la formación, así como con el mercado de laboral; esto deviene en que las profesiones y el perfil de una profesión se actualicen de manera dinámica. (Alanís, 2008, pág. 44)

Una profesión está constituida por un conjunto de conocimientos básicos; ante la transformación de éstos, los modelos y esquemas del pensamiento, así el profesional– con el surgimiento de nuevos códigos de interpretación de las relaciones sociales y como parte de su desarrollo profesional– tendrá la necesidad de renovar, adquirir o modificar sus conocimientos para que sean coherentes con una realidad en constante evolución.

Para un estudioso de temas docentes, Imbernón, el concepto de desarrollo profesional docente incluye

“la formación del profesorado, tanto inicial como permanente, como un proceso dinámico y evolución de la profesión y función docente; [...] además, debe ser una actitud de constante aprendizaje la cual se legitimará cuando contribuya significativamente a precipitar los aprendizajes, facilitando la innovación y el desarrollo profesional del profesorado” (Imbernón, 2005, pág. 56). En su concepción, el desarrollo abarca procesos que mejoran el conocimiento profesional, las habilidades y actitudes de los docentes. El autor citado diferencia entre tres etapas. (Imbernón, 2005, pág. 65)

- a) **Formación inicial.** Se refiere a la preparación a través de la educación formal, donde el futuro profesionista en docencia adquiere conocimientos culturales, psicopedagógicos y personales que lo preparan para asumir la tarea pedagógica.
- b) **Desarrollo profesional de los profesores noveles.** Es una etapa de socialización, donde el nuevo profesionista se integra como miembro activo de la comunidad educativa; en ésta se da el proceso de contraste entre lo aprendido en la formación inicial y la realidad del centro de trabajo, consolidándose así la mayor parte de las prácticas que forman parte de la cultura profesional. Trascurre durante los primeros tres a cinco años de ejercicio y está subdividida en dos etapas: a) Umbral o antesala, que abarca hasta los seis primeros meses y b) Madurez y crecimiento, comprende el tiempo posterior a los seis meses
- c) **Desarrollo profesional del profesorado experimentado.** Relacionado directamente con la orientación que tenga sobre su concepción y sus funciones profesionales.

El desarrollo profesional del docente es objeto de la influencia de tres contextos: el social, el escolar y el laboral, los cuales se relacionan, de manera positiva o negativa, con los indicadores de competencia teórica y práctica.

Para el ya citado autor Alanís, un profesional, en cualquier rama, y con mayor razón en la docencia, debe atravesar por una etapa de formación profesional estrictamente, otra etapa de capacitación y una etapa de actualización. En la primera, la persona interesada en educación adquiere los conocimientos relacionados con la profesión. El autor en mención lo describe como formación inicial en la que la persona se apropia de las características sociales e ideológicas que identifican su profesión. (Alanís, 2008, pág. 67)

Por su parte, las fases de capacitación y actualización se pueden presentar de manera independiente o simultánea durante el desarrollo paulatino del profesional docente, ya que se generan al confrontarse los conocimientos de la formación inicial, lo que pide el currículo con el cual es formado el futuro profesional de la educación y la exigencia y expectativa social del estudiante y la comunidad. La actualización hace referencia a la adquisición de nuevos conocimientos, el uso y apropiación de los nuevos códigos; la capacitación se diferencia en que hace referencia a la adquisición de nuevas formas de ejercer la profesión con eficiencia, calidad y suficiencia. (Imbernón, 2005, pág. 70)

En lo que respecta a la labor del docente, constantemente se modifican los métodos, las instituciones y la sociedad, por eso la preparación en esta área no termina. La persona que se involucre en la docencia debe estar dispuesta a adquirir nuevos conocimientos durante toda su vida profesional.

En la adquisición de estos conocimientos, Osorio y Pech mencionan que el docente presenta momentos de preocupación y los clasifica en tres categorías: a) sobre sí mismo; b) sobre las tareas de implementación; y, c) sobre el impacto en los alumnos. Investigaciones recientes evidencian que la principal preocupación de los docentes ante la implementación de innovaciones es sobre sí mismos, especialmente en el aspecto de su formación profesional. Esto indica que para realizar una innovación y lograr el desarrollo profesional, lo más adecuado es iniciar con capacitación y actualización. (Osorio, 2006, pág. 89)

Los nuevos conocimientos que requieren los docentes pueden ser adquiridos a partir de la aplicación de diferentes sistemas o modelos organizativos. Osorio toma el concepto de modelo como marco organizador y de gestión. Así, lo define como

“procesos de formación en los que se establecen diversos sistemas de orientación, organización, intervención y evaluación de la formación” (Osorio, 2006, pág. 96). Este autor identifica cinco modelos que se diferencian en sus concepciones, aplicación, gestión y la investigación de la formación:

- 1) El primer modelo es el de formación orientada individualmente; es una educación no formal donde el docente, partiendo del sentido común, diseña el contenido para satisfacer sus necesidades.
- 2) En el segundo, el modelo de observación/evaluación, el referente para el desarrollo profesional es la actuación del docente en su clase; las observaciones pueden provenir de diversas fuentes pero lo común es que provenga de una autoridad, que pretende proveer al docente de material para reflexionar y analizar.
- 3) El tercer modelo es el de desarrollo y mejora; se diferencia porque tiene lugar cuando la profesora o el profesor se involucra para la resolución de un problema; en este sentido el personal requiere adquirir conocimientos o estrategias específicas ya sea por anticipado o durante el proceso.
- 4) El cuarto modelo es el de entrenamiento institucional, en el que el proceso formativo puede darse en una modalidad formal o no formal; los objetivos y resultados están claramente especificados, entre los que se encuentra un cambio en la práctica docente. En esta etapa es importante el seguimiento para garantizar la aplicación de estrategias de enseñanza de mayor complejidad.
- 5) El quinto y último modelo es el de investigación o indagativo, que puede consistir en una actividad grupal o individual en un proceso

formal o informal. Éste requiere identificar un área de interés, recoger información y realizar cambios con base en la interpretación de los datos.

Los modelos antes mencionados están supeditados, a su vez, a dos procesos fundamentales: uno es de orden social y el otro es de orden individual (ambos son complementarios).

Los ámbitos de aplicación, por su parte, son tres: el primero es de educación formal, generada desde el sistema educativo oficial, formada por los procesos formativos reglados y estables que plantea el gobierno de una comunidad con el objetivo de garantizar el desarrollo de su población. El segundo ámbito es el de la educación informal, que incluye experiencias, que tanto su por carácter como por su organización no es evidentemente educativo, pero ejercen una influencia en la vida de las personas. El tercero es el ámbito de la educación no formal, que hace referencia a los procesos formativos que están fuera del sistema, pero cuya intensidad y organización educativa son evidentes. (Alanís, 2008, pág. 103)

Este último modelo –tomado como referencia para el desarrollo de esta tesis– el formador es quien selecciona las metodologías para ayudar a los docentes a lograr los resultados esperados, las cuales pueden incluir exploración de la teoría, demostración de estrategias, su aplicación en situaciones simuladas y de evolución sobre la actuación, así como asesorías en el lugar de trabajo.

Actualmente, el hecho de que él o la docente esté al tanto del currículo y posea los conocimientos resulta ser insuficiente en el desarrollo profesional, y se ha optado por “un esquema conceptual y operativo basado en la demostración de las capacidades teóricas y técnicas en el campo profesional” denominado de manera generalizada como competencia profesional (Ramírez, 2008, pág. 75).

### **2.2.2.1. El concepto de competencia**

Las primeras nociones de <competencias> se originan en los Estados Unidos de Norteamérica alrededor del año de 1920, cuando el sector industrial y de servicios reclamó mejores resultados en la formación de mano de obra. Alrededor del mundo este concepto se desarrolló con diferentes perspectivas, lo que dio paso a dos escuelas diferentes. (De Asís, 2009, pág. 64)

La primera escuela concibe a la <competencia> como un instrumento de gestión de los recursos humanos. Pone especial énfasis en los desempeños óptimos y su interés principal es la identificación de las aptitudes de gestores y en menor medida las de trabajadores y empleados ordinarios. Estos rasgos y las diversas variables que se pueden encontrar en cada empresa han llevado a una diversidad de modelos que se corresponden con desempeños exitosos; por tal razón este enfoque es el más utilizado por las empresas.

Según De Asís, los mediocres resultados obtenidos en un proceso de evaluación a la educación básica en los EE.UU. provocaron que el movimiento de la formación basada en competencias se extrapolara —en los años setenta— al ámbito de la educación, originándose el segundo enfoque, el cual considera a la “competencia como un instrumento para establecer sistemas de cualificaciones profesionales para la mayoría de la población activa y la población escolar. Dado que el énfasis de este enfoque es el desempeño suficiente o satisfactorio en las cualificaciones profesionales, su consideración tuvo como resultado una reforma en la formación del profesorado.

Al lograrse la cooperación entre el sistema educativo, los sistemas profesionales y de los sectores industriales y de servicio para satisfacer las demandas de formación de los sectores, esta iniciativa fue adoptada poco a poco en todo el territorio estadounidense. (De Asís, 2009, pág. 88)

A inicios de la década de los 80 el tema del desarrollo de competencias se introdujo en el Reino Unido debido a la crisis financiera y la explosión demográfica, que produjo un desajuste entre la cantidad de empleos disponibles y la cantidad de

jóvenes en edad de ingresar al mercado laboral. Casi una década más tarde, a través de una reforma educativa, se introdujo en España, lo que influyó para que el movimiento fuera adoptado en los países latinoamericanos.

El concepto de “competencia” se ha aplicado en diferentes ámbitos y de formas muy diversas, lo que ha provocado que surjan algunas maneras diferentes para clasificar las competencias. Su implantación es indiscutible y se encuentra en un proceso de generalización pese a que ha recibido fuertes críticas; una de ellas señala que su implementación puede llegar a generar currículos que acaben con la diversidad cultural puesto que la forma de evaluar las competencias aún no queda muy clara. (Coll, 2012)

#### **2.2.2.2. La formación basada en el desarrollo de competencias**

Aunque el enfoque basado en competencias inició modificando la educación profesional y la capacitación laboral, Giráldez argumenta que el origen del tema del desarrollo de competencias en el ámbito de educación forma parte de una revolución cultural que se ha ido gestando en los países industrializados. Sus antecedentes son multifactoriales (Giráldez, 2010; Arreaza, 2012)

- El aumento de nivel de exigencias intelectuales, personales y sociales para integrarse en las sociedades del conocimiento ha dejado expuestos a la marginación y la exclusión a quienes no han podido desarrollarlas.
- El incremento en el nivel de formación de la población ha generado una mayor exigencia de calidad, eficacia y transparencia.
- La crisis permanente de los currículos y los contenidos, que al quedar obsoletos con mayor rapidez son revisados y modificados constantemente.



- La orientación hacia la vida después de la escuela, que ha provocado seleccionar y dar prioridad a los aprendizajes que se pueden aplicar en diversos contextos.
- La búsqueda de equilibrio entre gestión y resultados, pues se ha reconocido que para mejorar la calidad de educación no es suficiente incrementar los recursos y resulta necesario adoptar un sistema de evaluación referenciado al ámbito mundial.
- La adopción de un paradigma educativo centrado en el alumno, donde el profesor se esfuerza por guiar a los alumnos para que apliquen los conocimientos adquiridos en el aula en situaciones reales y puedan llegar a convertirse en ciudadanos competentes.

El autor Giráldez agrega a la lista la preocupación de los sistemas educativos para reducir el fracaso escolar, y en caso de que la educación quede inconclusa, el individuo sea capaz de participar activamente en la vida social y cultural, así como acceder al mundo laboral.

La educación, vista a partir del desarrollo de competencias, privilegia los procesos de aprendizaje más que los de enseñanza, debido a que en la actualidad se produce tal cantidad de conocimientos que resulta imposible aprenderlos todos; así, la enseñanza tradicional caracterizada por el aprendizaje de manera mecánica y repetitiva ha quedado superada, y se ha determinado que el nuevo fin de la educación es aprender a aprender.

En virtud de lo expuesto:

“El nuevo fin de la educación –el proceso de enseñanza-aprendizaje– tiene sus bases en cuatro pilares que son: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser; y sólo puede ser logrado mediante el desarrollo de las competencias” (Arreaza, 2012).

Vistas desde esa perspectiva, las actividades educativas modernas rebasan las barreras de la simple preparación del futuro profesional: se convierten en coadyuvantes en la formación de seres humanos y ciudadanos capaces de afrontar los retos y las incertidumbres; capaces de tomar sus propias decisiones en función de los cambios y las vicisitudes de la realidad circundante.

### **2.2.2.3. Enfoques teóricos en la educación basada en el desarrollo de competencias**

Existen básicamente dos teorías con respecto a la educación basada en competencias: La teoría conductista y la teoría constructivista. La primera proporciona una metodología instruccional con criterios de evaluación del desempeño y desarrollo de las competencias. La teoría constructivista, por su parte, ofrece referentes para enriquecer el acto educativo, haciendo que éste se centre en el estudiante.

Ahondando un poco más al respecto, la primera tendencia se ajusta a los planteamientos conductistas en lo que respecta a la adquisición de las competencias, promoviendo el control de las situaciones en las que se desarrollan, y tomando el desempeño como principal indicador; busca además dar respuesta a los requerimientos del mercado laboral y la mayoría de las veces genera propuestas educativas que promueven saberes y habilidades así como el desarrollo de indicadores de evaluación impuestos por agentes externos al aula que excluyen la reflexión de los participantes en el proceso de aprendizaje. Por esta razón es un enfoque que es objeto de varias críticas. (De Asís, 2009, pág. 100)

La segunda propuesta, la constructivista, pone atención a los procesos y a los elementos cognitivos y socio-afectivos implicados en las respuestas y actividades de los sujetos dentro de su ecosistema. Su principal preocupación es la transferencia de conocimientos y habilidades a los diferentes ámbitos de la vida; privilegia los procesos de aprendizaje convirtiendo al estudiante en el principal actor del proceso y responsable de su aprendizaje.

Esta propuesta tampoco está exenta de críticas en el sentido que presenta dificultades al momento de identificar adecuadamente criterios de desempeño que permitan

garantizar que la competencia adquirida por un individuo sea transferible a diversos contextos o situaciones. (De Asís, 2009, pág. 106)

A su vez, dentro de esta última propuesta –la constructivista– existen dos escuelas o vertientes: una promueve el aspecto cognoscitivo, partiendo de los conocimientos previos para iniciar el aprendizaje y la construcción del aprendizaje significativo desde las estructuras cognitivas personales; la otra vertiente promueve el aspecto sociocultural, provocando la construcción de los aprendizajes significativos a partir de las redes y relaciones a las que tienen acceso los estudiantes, ya sean culturales o sociales.

La propuesta metodológica instruccional del desarrollo de competencias está siendo aplicada de manera generalizada en el mundo. Es una metodología que puede llevar a solucionar ciertos problemas como la equivalencia de estudios a escala internacional, quizá hasta ciertos problemas sociales, pero mal aplicada puede provocar otros problemas como la generación de currículos que acaben con la diversidad cultural. Por eso en su aplicación se debe estar consciente del contexto en el que se pretende aplicar, tomando en cuenta seriamente los recursos disponibles, las limitaciones inherentes, para así fijar metas educativas adecuadas.

#### **2.2.2.4. Desarrollo de competencias**

En la última década a través de reformas educativas se ha aplicado el término competencia en el ámbito de la educación, cada uno con diferencias y cambios en la implementación, debido a los compromisos internacionales que en su momento el gobierno ha contraído con organismos internacionales. (Fabara, 2008, págs. 13-16)

Al igual que en otros países la aplicación de este enfoque en ámbitos educativo está generando reformas dentro del profesorado. En este sentido se pueden establecer al menos cinco tipos de competencias (Andrade, 2010, pág. 50)

- **Para la vida.** Se relacionan con las competencias que permitirán que los sujetos se integren a la vida en sus diferentes ámbitos: familiar, escolar, laboral, como miembros de una sociedad. Y se sub-clasifican

en cuatro grupos: para el aprendizaje permanente, para el manejo de la información, para el manejo de situaciones y para la convivencia en sociedad.

- **Básica.** Este término hace referencia a las competencias que se desarrollan como producto de la educación básica y sirven de base para la adquisición de otras competencias más complejas, por lo tanto, son las que los empleadores consideran como las mínimas necesarias para realizar cualquier trabajo. Lectura, redacción y manejo de las matemáticas.
- **De asignatura.** Son un conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes que se desarrollan a partir de estudiar y trabajar en una asignatura de forma específica. Por ejemplo una competencia geográfica es: localizar y ubicar los elementos de la naturaleza y sociales que conforman un espacio geográfico, para explicar las relaciones que existen entre ellos.
- **Profesionales.** Se refieren a los conocimientos, habilidades y actitudes que son propios de una profesión en particular, en caso de la pedagogía podría ser, por ejemplo; capacidad para elaborar planeaciones en función de situaciones y contextos concretos.
- **Laborales.** Son las que pueden compartir diferentes profesionales o trabajadores, se adquieren principalmente a través de la experiencia y la práctica durante la realización de funciones determinadas; por ejemplo un médico puede impartir clases en un nivel medio o superior pero evidentemente necesitará competencias didácticas para desempeñarse de forma adecuada.

Estas competencias pueden ser desarrolladas simultáneamente en función del nivel educativo; así se puede encontrar que en la dinámica didáctica del nivel preescolar, por ejemplo, se pueden promover proyectos integrados para el desarrollo de competencias para la vida, dejando de lado las competencias propias de las asignaturas; los docentes de nivel primario excluyen elementos propios de las

competencias laborales en sus planeaciones; mientras que para los docentes que trabajan en niveles de educación media o superior, superior o técnica es necesario reconocer las normas relacionadas con las disciplinas o profesiones para las que forman a sus estudiantes. (Ramírez, 2008, págs. 67-70)

Según el plan directriz del Nuevo Bachillerato Ecuatoriano, la aplicación de pedagogías basadas en el desarrollo de competencias:

“Facilita el desarrollo de procesos de formación a lo largo de la vida, una mejor interacción entre los sistemas de educación y de formación, el reconocimiento de competencias, sin importar como fueron adquiridas y en general todo aquello que mejore las capacidades de las personas” (ECUADOR).

El NBE incorpora nociones y principios educativos tendientes a la formación de individuos autónomos y capaces de “reinventarse” conforme deviene la sociedad, la ciencia y la cultura.

#### **2.2.2.5. Desarrollo profesional docente con enfoque de competencias**

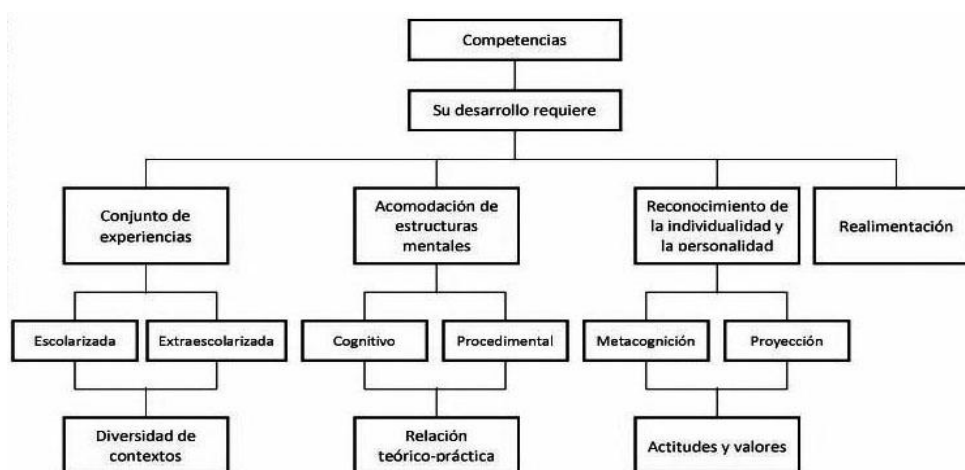
En lo que se refiere a este tema en concreto, se pueden encontrar dos dimensiones, según Cano. La primera tiene una visión técnica o restringida. Se basa en el análisis de la formación docente basada en competencias como ejecuciones, desde el punto de vista del modelo *Competence Based Teacher Education* (CBTE), considerándola parte de los modelos de entrenamiento derivados de la microenseñanza y la define como “un sistema en el que el docente se prepara (entrena) para desarrollar o adquirir (y ejecutar pertinentemente) las competencias señaladas claramente, i.e., lo que los estudiantes de educación deberían conocer, hacer y lograr al final de su formación inicial o a lo largo de su formación y reciclaje permanente” (Cano, 2011, pág. 236).

El mismo Cano considera la segunda visión como amplia, pues propone que la formación basada en competencias se enlaza con el modelo práctico reflexivo y se vincula la profesionalización tomando el punto de vista del paradigma integrador y abierto, el cual se centra en la reflexión de la acción.

Este último es el enfoque que se ha seleccionado para este proyecto, dado que se busca que el docente-alumno pueda reflexionar sobre sus acciones en el aula y modifique su actividad docente.

El punto de partida para el desarrollo de las competencias docentes en Lectura Crítica de Imágenes deben ser las competencias genéricas que debe poseer el docente-alumno que se instruya durante el programa que aquí se propone, por lo tanto a continuación se revisan sucintamente las propuestas existentes.

**Graf. 1.** Implicaciones del desarrollo de competencias docentes



**Fuente:** CANO, E., Cómo mejorar las competencias de los docentes, p. 238.

**2.2.2.6. Competencias docentes contemporáneas**

El Diccionario de las Ciencias de la Educación señala que competencia docente es un término que hace referencia “[...] a la formación o preparación del profesorado para intervenir de un modo eficaz en el proceso educativo” (SANTILLANA, 2008, pág. 267).

Existen varias propuestas provenientes de distintos ámbitos en lo referente a la clasificación de las competencias que deberían poseer los docentes. Así tenemos que Perrenoud destaca diez nuevas competencias genéricas para la docencia, a saber (Perrenoud, 2009, pág. 211):

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes.
3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.
4. Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y su trabajo.
5. Trabajar en equipo.
6. Participar en la gestión de la escuela.
7. Informar e implicar a los padres
8. Utilizar nuevas tecnologías
9. Afrontar deberes y dilemas éticos de la profesión
10. Organizar la propia formación continua.

Por otro lado se cuenta con la propuesta del Proyecto *Alfa-Tuning* que retoma como referencia las 27 competencias genéricas identificadas en Europa; con base en este proyecto se elaboró un listado con las siguientes competencias genéricas para América Latina:

1. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis.
2. Capacidad de aplicar conocimientos en la práctica.
3. Capacidad para organizar y planificar el tiempo.
4. Conocimiento sobre el área de estudio y la profesión.
5. Responsabilidad social y compromiso ciudadano.
6. Capacidad de comunicación oral y escrita.
7. Capacidad de comunicación en un segundo idioma.
8. Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación.
9. Capacidad de investigación.
10. Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente.
11. Habilidades de buscar, procesar y analizar información procedente de diversas fuentes.
12. Capacidad crítica y autocrítica.
13. Capacidad para actuar en nuevas situaciones.
14. Capacidad creativa.
15. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.
16. Capacidad para tomar decisiones.

- 17.** Capacidad de trabajo en equipo.
- 18.** Habilidades interpersonales.
- 19.** Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes.
- 20.** Compromiso con la preservación del medio ambiente.
- 21.** Compromiso con su medio socio-cultural.
- 22.** Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad.
- 23.** Habilidad para trabajar en contextos internacionales.
- 24.** Habilidad para trabajar en forma autónoma.
- 25.** Capacidad para formular y gestionar proyectos.
- 26.** Compromiso ético.
- 27.** Compromiso con la calidad.

En el informe final se describen resultados de aprendizaje y las competencias que los profesionistas de 12 áreas temáticas deben poseer para realizar su labor. En el área de Educación deben ser (Proyecto & Tuning American Latina, 2012)

- 1.** Domina la teoría y metodología curricular para orientar acciones educativas (diseño, ejecución y evaluación).
- 2.** Domina los saberes de las disciplinas del área de conocimiento de su especialidad.
- 3.** Diseña y operacionaliza estrategias de enseñanza y aprendizaje según contextos.
- 4.** Proyecta y desarrolla acciones educativas de carácter interdisciplinario.
- 5.** Conoce y aplica en el accionar educativo las teorías que fundamenta la didáctica general y las didácticas específicas.
- 6.** Identifica y gestiona apoyos para atender necesidades educativas específicas en diferentes contextos.
- 7.** Diseña e implementa diversas estrategias y procesos de evaluación de aprendizajes con base en criterios determinados.
- 8.** Diseña gestiona, implementa y evalúa programas y proyectos educativos.
- 9.** Selecciona, elabora y utiliza materiales didácticos pertinentes al contexto.



- 10.** Crea y evalúa ambientes favorables y desafiantes para el aprendizaje.
- 11.** Desarrolla el pensamiento lógico, crítico y creativo de los educandos.
- 12.** Logra resultados de aprendizaje en diferentes saberes y niveles.
- 13.** Diseña e implementa acciones educativas que integran a personas con necesidades especiales.
- 14.** Selecciona, utiliza y evalúa las tecnologías de la comunicación e información como recurso de enseñanza y aprendizaje.
- 15.** Educa en valores, formación ciudadana y democracia.
- 16.** Investiga en educación y aplica los resultados en la transformación sistemática de las prácticas educativas.
- 17.** Genera innovaciones en distintos ámbitos del sistema educativo.
- 18.** Conoce la teoría educativa y hace uso crítico de ella en diferentes contextos.
- 19.** Reflexiona sobre su práctica para mejorar su quehacer educativo.
- 20.** Orienta y facilita con acciones educativas los procesos de cambio en la comunidad.
- 21.** Analiza críticamente las políticas educativas.
- 22.** Genera e implementa estrategias educativas que responda a la diversidad socio-cultural.
- 23.** Asume y gestiona con responsabilidad su desarrollo personal y profesional en forma permanente.
- 24.** Conoce los procesos históricos de la educación en su país y Latinoamérica.
- 25.** Conoce y utiliza las diferentes teorías de otras ciencias que fundamentan la educación; lingüística, filosofía, sociología, psicología, antropología, política e historia.
- 26.** Interactúa social y educativamente con diferentes actores de la comunidad para favorecer los procesos de desarrollo.
- 27.** Produce materiales educativos acordes con diferentes contextos para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) con el objetivo de facilitar la adecuación de las titulaciones de los docentes en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES),

retomó los resultados del Proyecto Tuning de Europa, y apegándose a las leyes educativas de España, fijó las siguientes competencias como transversales o genéricas a todas las titulaciones para docentes. Estas se convierten, a su vez, en el marco de referencia para el desarrollo del programa de capacitación propuesto en esta tesis (Vargas, 2012)

**A. Competencias instrumentales:**

- Capacidad de análisis y síntesis.
- Capacidad de organización y planeación.
- Comunicación oral y escrita en lengua materna.
- Comunicación en una lengua extranjera.
- Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio.
- Capacidad de gestión de información.
- Resolución de problemas.
- Toma de decisiones.

**B. Competencias personales:**

- Trabajo en equipo.
- Trabajo en un equipo de carácter interdisciplinar.
- Trabajo en un contexto internacional.
- Habilidades en las relaciones interpersonales.
- Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad.
- Razonamiento crítico.
- Compromiso ético.

**C. Competencias sistémicas:**

- Aprendizaje autónomo.
- Adaptación a nuevas situaciones
- Creatividad
- Liderazgo

- Conocimiento de otras culturas y costumbres
- Iniciativa y espíritu emprendedor
- Motivación por la calidad
- Sensibilidad hacia temas medioambientales

La propuesta de la ANECA responde parcialmente las necesidades de este proyecto, pues existen aspectos específicos del contexto nacional y local que es necesario incluir en la propuesta de la formación del docente,

Por eso en la construcción y clasificación de las competencias docentes para la enseñanza de Lectura Crítica de Imágenes Audiovisuales de este proyecto, se referencia la propuesta de Ramírez como apoyos en el análisis de las tareas según la fase de trabajo; mientras que la clasificación efectuada por Perrenoud se la usará guía, y el listado se complementará con la labor de los expertos para identificar las competencias específicas de la labor del docente. (Vargas, 2012)

#### **2.2.2.7. Competencias en lectura crítica de imágenes audiovisuales**

##### **2.2.2.7.1. Ámbitos de incidencia**

Se describen a continuación dos criterios por los que deberían regirse los niveles de competencia que se describen posteriormente. El primero incide en lo personal y el segundo en lo operativo.

- **En lo personal:** interacción entre emotividad y racionalidad. Se trata de que las personas sean capaces de tomar conciencia de las emociones que están en la base de la fascinación que ejercen las imágenes y de convertirlas en el desencadenante de la reflexión crítica.

Se busca además que sean capaces de pasar del simple placer de mirar la imagen a pensar con ella al de pensarla y de ahí al de pensar creando imágenes, convirtiendo la capacidad de análisis, el sentido crítico, la fruición estética y la expresión creativa en nuevas fuentes de satisfacción. En otras palabras, para que una persona pueda ser considerada competente en Comunicación Audiovisual no se le ha de exigir que,

como espectador, sustituya la emoción por la reflexión, sino que ha de ser capaz de convertir la emoción en reflexión y la reflexión en emoción.

- **En lo operativo:** interacción entre la lectura crítica y la expresión creativa. Una persona competente en Lectura Crítica de Imágenes Audiovisuales ha de ser capaz a un tiempo de interpretar adecuadamente mensajes audiovisuales y de expresarse con una mínima corrección en este ámbito comunicativo. En otras palabras, el ciudadano ha de ser capaz de realizar un análisis crítico de los productos audiovisuales que consume y, al mismo tiempo, de producir mensajes audiovisuales sencillos que sean comprensibles y comunicativamente eficaces.

#### **2.2.2.7.2. Dimensiones**

La competencia en Lectura Crítica de Imágenes Audiovisuales comporta el dominio de conceptos, procedimientos y actitudes relacionados con lo que podrían considerarse las seis dimensiones fundamentales de la Lectura Crítica de Imágenes (Férres, La competencia en comunicación audiovisual: propuesta articulada de dimensiones e indicadores, 2008, pág. 223):

##### **2.2.2.7.2.1. El lenguaje**

- Conocimiento de los códigos que hacen posible el lenguaje audiovisual y capacidad de utilizarlos para comunicarse de manera sencilla pero efectiva.
- Capacidad de análisis de los mensajes audiovisuales y otras formas de manifestación mediática y artística desde la perspectiva del sentido y significación, de las estructuras narrativas y de las categorías y géneros.

#### **2.2.2.7.2.2. La tecnología**

- Conocimiento teórico del funcionamiento de las herramientas que hacen posible la Lectura Crítica de Imágenes, para poder entender cómo son elaborados los mensajes.
- Capacidad de utilización de las herramientas más sencillas para comunicarse de manera eficaz en el ámbito de lo audiovisual.

#### **2.2.2.7.2.3. Los procesos de producción y programación**

- Conocimiento de las funciones y tareas asignadas a los principales agentes de producción y las fases en las que se descomponen los procesos de producción y programación de los distintos tipos de productos audiovisuales.
- Capacidad de elaborar mensajes audiovisuales y conocimiento de su trascendencia e implicaciones en los nuevos entornos de comunicación.

#### **2.2.2.7.2.4. La ideología y los valores**

- Capacidad de lectura comprensiva y crítica de los mensajes audiovisuales, en cuantas representaciones de la realidad y, en consecuencia, como portadores de ideología y de valores.
- Capacidad de análisis crítico de los mensajes audiovisuales, entendidos a un tiempo como expresión y soporte de los intereses, de las contradicciones y de los valores de la sociedad.

#### **2.2.2.7.2.5. Recepción y audiencia**

- Capacidad de reconocerse como audiencia activa, especialmente a partir del uso de las tecnologías digitales que permiten la participación y la interactividad.
- Capacidad de valorar críticamente los elementos emiti-vos, racionales y contextuales que intervienen en la recepción y valoración de los mensajes audiovisuales.

#### **2.2.2.7.3. La dimensión estética**

- Capacidad de analizar y de valorar los mensajes audiovisuales desde el punto de vista de la innovación formal y temática y la educación del sentido estético.
- Capacidad de relacionar los mensajes audiovisuales con otras formas de manifestación mediática y artística.

#### **2.2.2.7.4. Indicadores**

##### **2.2.2.7.4.1. Lenguaje audiovisual**

##### **2.2.2.7.4.1.1. Los códigos**

Capacidad de analizar y valorar el uso de los recursos formales vinculados a la imagen desde el punto de vista expresivo y estético.

- Capacidad de analizar y valorar el uso del *casting* (presencia física e interpretación de actores y presentadores), el escenario, maquillaje y vestuario.
- Capacidad de analizar y valorar los tipos de iluminación utilizados, y las funciones expresivas y/o estéticas que cumplen.

- Capacidad de analizar y de valorar el uso del sonido y la función expresiva y estética que cumplen, en interacción con los demás elementos expresivos.
- Capacidad de analizar y de valorar el uso de la edición como recurso para conferir sentido, ritmo y significación a las imágenes y sonidos en función de su interacción.
- Conocimientos básicos sobre la evolución del lenguaje audiovisual a lo largo de la historia y sobre los cambios e innovaciones introducidas en los distintos medios.

#### **2.2.2.7.4.1.2. Medios, tipos y géneros**

- Capacidad de identificar las características expresivas específicas de cada medio.
- Capacidad de distinguir entre ficción y no ficción, y de valorar un mensaje audiovisual en función de la categoría y el género al que pertenece.
- Capacidad de identificar las características del relato, los informativos, la publicidad los concursos y los magazines, *reality shows*, *talk shows* y debates:

#### **2.2.2.7.4.1.3. Relato audiovisual**

- Capacidad de analizar y de valorar la estructura narrativa de un relato audiovisual y los mecanismos de la narración.
- Capacidad de analizar y valorar los personajes en un relato audiovisual y los roles narrativos que asumen.
- Capacidad de analizar y de valorar un relato en función del público objetivo al que se dirige.
- Capacidad de identificar y valorar qué aporta la interactividad al relato.

#### **2.2.2.7.4.1.4. Informativos**

- Capacidad de valorar la información audiovisual como un ejercicio de selección y descarte en el que inciden distintos criterios, de los cuales, el más importante es la imagen.
- Capacidad de valorar la información en función del orden en el que aparecen las noticias, del tiempo que se les dedica, el relato de lo que se dice explícitamente y la ausencia de lo que se omite.
- Capacidad de entender el sustrato empresarial propio de los medios y valorar las consecuencias que esto puede tener en el tratamiento informativo.
- Capacidad de entender que el ejercicio de la información implica la toma de decisiones de contenido y presentación y que no existe una regla objetiva para este propósito.
- Capacidad de comprender que este ejercicio de interpretación permite la pluralidad y la libertad de expresión, y que puede dar pie a un tratamiento informativo veraz o la manipulación dolosa.
- Capacidad de detectar y valorar las diferencias en el tratamiento de la información de una misma noticia que ofrecen distintos medios y entender que distintas visiones del mundo inciden en la visión social de la realidad.

#### **2.2.2.7.4.1.5. Publicidad**

- Capacidad de análisis crítico de anuncios desde el punto de vista de las necesidades y deseos del destinatario: ¿satisface necesidades o crea deseos?
- Capacidad de análisis y valoración de anuncios en función del beneficio del producto que se presenta, una ventaja funcional o un valor añadido, de tipo psicológico o sociológico.
- Capacidad de discernir si en un mensaje publicitario se recurre a mecanismos de tipo racional, vinculados a la



argumentación, o de emotividad primaria, vinculados a la seducción.

- Capacidad de comprensión y valoración crítica de formas de publicidad indirecta como el product placement.

#### **2.2.2.7.4.1.6. Concursos**

- Capacidad para analizar las finalidades del concurso.
- Capacidad para analizar las estrategias utilizadas por los concursantes.
- Capacidad para conocer la relación existente con la publicidad explícita e implícita en este tipo de programas. - Capacidad para analizar los valores explícitos e implícitos.

#### **2.2.2.7.4.1.7. Magazines, reality shows, talk shows y debates**

- Capacidad de identificar la finalidad de la gestión de la palabra.
- Capacidad para analizar el tipo de relación construida con la audiencia.
- Capacidad de identificar los valores y modelos construidos a través de los personajes, presentadores y la narrativa.

#### **2.2.2.7.4.2. Ámbito de la expresión**

- Capacidad de elaborar imágenes estáticas y en movimiento con un uso correcto de los recursos formales vinculados a la imagen.
- Capacidad de relacionar imágenes de manera creativa, para conferirles un nuevo sentido a partir de su interacción.
- Capacidad de asociar imágenes a textos verbales de forma original para conseguir síntesis expresivas con nuevos valores comunicativos.
- Capacidad de integrar imágenes y sonido creativamente, para formar nuevos productos audiovisuales.

#### **2.2.2.7.4.3. La tecnología**

##### **2.2.2.7.4.3.1. Ámbito del análisis**

- Conocimiento de los principios fisiológicos y físicos que hacen posible la percepción en la comunicación audio-visual.
- Conocimiento de las innovaciones tecnológicas más importantes que se han ido desarrollando a lo largo de la historia de la comunicación audiovisual.
- Capacidad de detectar la manera como se han realizado los efectos más elementales.

##### **2.2.2.7.4.3.2. Ámbito de la expresión**

- Capacidad de manejo de equipos de registro visual (cámara de fotografía y de vídeo) y sonoro (micrófonos y grabadoras) con los mínimos exigibles de corrección técnica.
- Manejo elemental de los sistemas de edición electrónica y digital de imágenes y sonidos.
- Manejo elemental de los sistemas de captación y modificación digital de las imágenes.

##### **2.2.2.7.4.3.3. Procesos y agentes de producción y programación**

##### **2.2.2.7.4.3.4. Ámbito del análisis**

- Conocimientos básicos de los factores que convierten los mensajes audiovisuales en productos sometidos a los condicionamientos socioeconómicos de toda industria.
- Conocimiento de las diferencias entre medios de titularidad pública y privada.
- Conocimiento de las diferencias fundamentales entre las emisiones en directo y en diferido en los distintos medios.

- Conocimientos básicos de las fases que constituyen el proceso de producción y distribución de una obra audio-, y de los profesionales que intervienen en ellas.
- Capacidad de valorar críticamente la oportunidad que ofrecen a veces los medios de invertir los roles emisor-receptor.

#### **2.2.2.7.4.3.5. Ámbito de la expresión**

- Capacidad de detectar los diferentes ámbitos, temas y situaciones no tratados, escasa o deficientemente tratados en los medios de comunicación y otros que aparecen más destacados.

#### **2.2.2.7.5. Recepción y audiencias**

##### **2.2.2.7.5.1. Ámbito del análisis**

- Capacidad de dilucidar por qué gustan unas imágenes o por qué tienen éxito: qué necesidades y deseos (cognitivos, estéticos, emotivos, sensoriales, etc.) satisfacen.
- Capacidad de discernir y asumir las disociaciones que se producen a veces en el espectador entre emotividad y racionalidad, entre el interés más o menos primario que generan las imágenes y las valoraciones racionales que se hacen de ellas.
- Capacidad de detectar los mecanismos de identificación y de proyección e inmersión que se activan ante los personajes, las acciones y situaciones de un relato, videojuego, Internet, etc.
- Capacidad de valorar los efectos cognitivos de las emociones: ideas y valores que se relacionan con personajes, acciones y situaciones que suscitan emociones positivas o negativas.
- Conocimiento de la importancia del contexto personal y social en la recepción y valoración de las imágenes.
- Capacidad de reflexión sobre los propios hábitos de consumo mediático.

- Capacidad de selección de los mensajes que se consumen, en base a unos criterios conscientes y razonables.
- Adquisición de hábitos de búsqueda de información sobre los productos disponibles en los medios.
- Conocimientos básicos sobre los estudios de audiencia: para qué sirven y sus limitaciones.
- Conocimientos básicos sobre las principales técnicas de programación.
- Conocimiento de los diferentes colectivos y asociaciones de espectadores y usuarios de los medios audiovisuales
- Conocimiento del marco jurídico que ampara y protege al consumidor en su recepción audiovisual
- Capacidad de producir aprendizajes, conciencia sobre lo que se aprende ante las pantallas capacidad de transferir estos aprendizajes a otros escenarios de la vida.

#### **2.2.2.7.5.2.   Ámbito de la expresión**

- Conocimiento del poder que comporta estar informados de los canales y las posibilidades legales de reclamación ante cualquier incumplimiento de las normas vigentes en materia audiovisual.

#### **2.2.2.7.6.    Valores e ideología**

##### **2.2.2.7.6.1.   Ámbito del análisis**

- Capacidad de detectar y de tomar partido ante la ideología y los valores que se desprenden del tratamiento que se hace de los personajes, acciones y situaciones.
- Capacidad de analizar y valorar los mensajes audiovisuales como refuerzo de los valores imperantes en la sociedad o como portadores de valores alternativos.
- Capacidad de detectar los estereotipos más generalizados, sobre todo en cuanto a género, etnicidad, minorías sociales o

sexuales, discapacidades, etc., y de analizar sus causas y consecuencias.

- Capacidad de distinguir entre la realidad y la representación que los medios ofrecen de ella.
- Capacidad para reconocer que no se puede estar informado sobre la realidad recurriendo a un solo medio.
- Capacidad de analizar críticamente los efectos de homogeneización cultural que ejercen a veces los medios.

#### **2.2.2.7.6.2.   Ámbito de la expresión**

- Capacidad de producir mensajes sencillos para transmitir valores o para criticar los que presentan algunos productos mediáticos.

#### **2.2.2.7.7.      Estética**

##### **2.2.2.7.7.1.   Ámbito del análisis**

- Capacidad de extraer placer de los aspectos formales, es decir, no sólo de lo que se dice sino también de la manera como se dice.
- Capacidad de relacionar las producciones audiovisuales con otras manifestaciones mediáticas o artísticas (influencias mutuas...)
- Capacidad de reconocer una producción audiovisual que no se adecue a unos criterios mínimos en cuanto a calidad artística.
- Capacidad de identificar las categorías estéticas básicas, como la innovación formal y temática, originalidad, estilo, escuelas o tendencias.

#### **2.2.2.7.2. Ámbito de la expresión**

- Capacidad de producir mensajes audiovisuales elementales que sean comprensibles y que aporten una cierta dosis de creatividad, de originalidad y de sensibilidad.

#### **2.2.3. Lectura crítica de imágenes**

El teórico Marshall McLuhan sostiene que la invención de la imprenta a finales del siglo XV, supuso una verdadera revolución que transformó muchos aspectos de la sociedad. Los libros se abarataron, pues fue posible imprimir en poco tiempo varios ejemplares con el consecuente aumento de la información disponible. Fue emergiendo una nueva masa de lectores y se desarrollaron, además, formas de lectura diferentes a las que habían existido hasta ese momento (lectura individual y silenciosa, frente a la tradicional lectura colectiva en voz alta). (McLuhan, 2002, pág. 12)

En lo que respecta a la cultura, esta tendió a su democratización, es decir, cada vez más personas empezaron a conocer, pensar y opinar por su propia cuenta y riesgo. Esto fue decisivo para la educación y el trabajo, puesto que se transformaron las relaciones entre maestros, maestras y estudiantes; surgieron así nuevas labores y creció el interés por la cultura, lo que hizo posible el avance científico y el surgimiento de la sociedad renacentista (una sociedad basada en las premisas de la razón, el espíritu creador y la noción de progreso tecnológico).

Actualmente, la onda expansiva de dichos cambios producidos por la introducción de la imprenta aún se siente. Se puede hablar de que la humanidad está viviendo una nueva revolución cultural que puede compararse con ese momento de la invención de la imprenta, pero que es cualitativamente diferente:

“El avance espectacular de las nuevas tecnologías afecta a todos los campos de la actividad humana: el mundo del hogar, del trabajo, de la escuela, de las relaciones personales... Porque nunca, en ninguna otra época, el ser humano ha tenido la

posibilidad de acceder a tanta información como en el actual momento histórico” (Aparici & García, Imagen, vídeo y educación, 2005, pág. 95).

La tecnología, la lógica de la información mediática audiovisual y la primacía de los estímulos visuales han devenido en la necesidad de comprender el impacto y las incidencias de estos códigos, distintos a las expresiones verbales, escritas y sonoras. Esto demanda la participación de la ciudadanía en su conjunto, y, sobre todo, de las instituciones educativas.

### **2.2.3.1. La alfabetización audiovisual**

En la denominada “Era de la Información” los datos de todo tipo están disponibles para las personas en los más variados soportes: documentos sonoros, visuales, audiovisuales y electrónicos; todos éstos en franca competencia con el libro, el soporte más tradicional.

Estas transformaciones —a decir de José Villamarín— han devenido en un efecto importante: el predominio de la imagen como vehículo de información. Libros, periódicos y otros documentos escritos se contagian de la fuerza de lo icónico y son cada vez más visuales. (Villamarín, 1998, pág. 87)

Estos nuevos documentos utilizan códigos más complejos y diferentes al de la palabra escrita, así:

[...] El concepto de lectura está variando y hay que hablar de ella en un sentido muy amplio. El nuevo lector ha de saber acceder a las más variadas fuentes de información (con lo que lectura hace referencia a la capacidad de interpretar distintos documentos en sus variados soportes) con un objetivo de búsqueda claro que le ayude a discernir cuáles son o no pertinentes en cada caso y con una actitud activa y crítica que le permita interaccionar con esa información, apropiarse de ella y construir significados. (Villamarín, 1998, pág. 90)

El enorme flujo de información al que se tiene acceso hoy en día es ofrecido en muchas ocasiones de forma descontextualizada y fragmentada. En el contexto periodístico, por ejemplo, los gabinetes de prensa de muchas empresas, instituciones o partidos políticos, los periódicos impresos o electrónicos, las revistas de todo tipo, las cadenas de radio o televisión, las editoras de libros, etc. seleccionan los datos que

difunden o silencian en función de un punto de vista, una ideología o unos intereses económicos determinados. Por eso es necesario saber cómo valorar adecuadamente las fuentes de información y leer los documentos de forma crítica. (comunicación, 2012)

#### **2.2.3.2. La alfabetización crítica**

Vinculada a la alfabetización audiovisual está la alfabetización crítica, con lo cual el círculo virtuoso del proceso de aprehender a leer lenguajes (visuales, verbales, digitales) se cierra adecuadamente. Luke y Freebody definen a la alfabetización crítica como “la práctica que permite a la persona comprender la realidad en la que está inmersa y proceder en ella con idoneidad haciendo uso del lenguaje en sus diversas manifestaciones (oral, escrito, pictórico, gestual, matemático, computacional y de multimedia)” (Luke & Freebody, 2012). Esto quiere decir que desde la alfabetización audiovisual se debe capacitar al individuo para que pueda leer el mundo y hallar un lugar en él, desentrañar el poder del discurso y el poder del conocimiento.

La alfabetización crítica permite dotar de nuevas capacidades que las personas requieren para actuar con eficacia en la vida social. Entre estas nuevas capacidades – destaca Warnick– están las que se necesitan para interpretar y descubrir las intenciones e ideologías que subyacen, por ejemplo, en los diversos textos publicitarios y en la información que llega en otros productos culturales; las capacidades digitales para el empleo de imagen y multimedia y las que se emplean en el manejo de sistemas de información global como el Internet, que desafían nuestras percepciones de la realidad, en el contexto local, nacional y mundial. (Warnick, 2010, pág. 123)

En la línea reflexiva sugerida por Warnick, para los educadores críticos es crucial hacer uso de diversidad de textos, de modalidades de acceso a la cultura y a las tecnologías en los ambientes de alfabetización, debido a que su trabajo como educadores consiste en cultivar en el aprendiz un ciudadano que sea capaz de interpretar, negociar, producir y comprometerse críticamente con los textos y tecnologías que llegan por diferentes medios (televisión, radio, prensa e internet).



Entonces, “debido a que como ciudadanos ocupamos (sic) espacios colectivamente globalizados e interconectados, se hace imperioso insistir en cómo debemos comprometernos (sic) críticamente en la interpretación social de la realidad.” (Warnick, 2010, pág. 223).

Antes de abordar una reflexión teórica sobre la lectura crítica de imágenes, resulta conveniente esbozar –a criterio de Doris Pineda de esta tesis– algunas precisiones relacionadas con la noción de <crítica>.

### **2.2.3.3. Noción de crítica**

Es preciso comprender –como se ha señalado a lo largo de los párrafos precedentes– que el discurso es poderoso y que tiene una ideología, que refleja una mirada particular, de modo que las audiencias (entendidas dentro de un amplio espectro) deben reconstruirla y hacer sus propias interpretaciones, desde su comunidad, su visión del mundo y enmarcadas en su cultura.

Lukey Freebody plantean que una actitud crítica implica:

Llamar al escrutinio a través de la acción personificada o de la práctica discursiva, las reglas de intercambio dentro de un campo social. Hacer esto requiere un movimiento analítico desde la posición propia hacia la del otro, en un campo en el que tanto uno como el otro podrían no necesariamente tener una posición estructuralmente construida sobre el tema en cuestión. Esta posición construida desde el texto, el discurso y la imagen puede ser analítica, expositiva e hipotética y, puede, de verdad, ser ya vivida, narrada, personificada y experienciada [sic]. (Luke & Freebody, 2012, pág. 112)

Esta visión sobre crítica destaca, en otros términos, cómo la autoconciencia precede y facilita la acción social efectiva. Esto significa que al leer la palabra y el mundo –parafraseando a Freire– se puede comenzar con un ejercicio de “auto-lectura”, es decir, “leerse” a sí mismos y tratar de descubrir si se es cómplice o no del mantenimiento de las inequidades sociales. (Freire, 1998)

#### **2.2.3.4. Leer imágenes críticamente**

Se vio pues que el concepto de lectura ha debido adaptarse en función de la evolución de los tiempos, los nuevos retos cognitivos y las dinámicas comunicacionales. Es por tal motivo que –de la misma manera que leer un texto no significa solamente conocer las letras y las palabras sino que también saber interpretar significados– Alonso y Mantilla explican que leer una imagen no significa únicamente identificar sus elementos morfológicos. El desconocimiento de las particularidades de este lenguaje (sintaxis y semántica, lectura y análisis crítico, composición de mensajes) “deja al receptor de los mensajes audiovisuales pasivo ante los impactos emotivos que va recibiendo con las imágenes e indefenso ante su tremendo poder de seducción” (Alonso & Mantilla, *Imágenes en acción. Análisis y práctica de la expresión audiovisual en el aula*, 2010, pág. 123).

Así, los autores mentados sostienen que la Lectura Crítica de Imágenes hace referencia “al conjunto de técnicas o procesos que permite a las personas descubrir las ideas y la información que subyacen dentro de una imagen impresa o de carácter audiovisual” (Alonso & Mantilla, *Imágenes en acción. Análisis y práctica de la expresión audiovisual en el aula*, 2010, pág. 133).

Por otro lado, como lo apunta Bautista, la cuestión central no es que haya que utilizar más las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's) en el aula, ni tampoco se trata de que se necesite preparar a los niños para que sepan ver cine o televisión. La urgencia –parafraseando al autor mentado – es que se necesita preparar a los niños, niñas y adolescentes para que sepan vivir y sobrevivir en un mundo donde la imagen y las relaciones simbólicas son las que configuran la realidad.

Como se ha señalado, en vista que la realidad que se transmite mediante los medios audiovisuales es interpretada de manera subjetiva a través de la imagen, se hace necesario que los lectores recorran el proceso contrario; es decir, de la imagen a la realidad, analizando los contenidos, las intenciones y los valores sociales que el emisor de la imagen ha querido transmitir, mediante unos canales y formas específicas.

Aparici (et. al.) propone diferenciar en la lectura de las imágenes una fase objetiva, dedicada al análisis de los elementos básicos de la imagen (línea, punto, forma, luz, color, tono, encuadre, movimiento, tiempo, sonido, etc.), una descripción conceptual de la misma (objetos, personas, localizaciones, ambientes) y un estudio descriptivo global de las imágenes en función de sus características elementales (iconicidad o abstracción, simplicidad o complejidad, monosemia o polisemia, originalidad o redundancia, etc.).

Este análisis global permite comprender de forma sistemática los elementos presentes, así como el conjunto de interrelaciones que establecen para transmitir un mensaje global al receptor. Simultánea, es necesario realizar una “lectura subjetiva” de la imagen, basada en el nivel de connotaciones, de sugerencias y de sus potencialidades interpretativas. (Aparici, *Lectura de imágenes*, 2010, pág. 45)

Por su parte, Alonso y Mantilla proponen un análisis integral de imágenes, centrado en la búsqueda de sistemas, relaciones significativas y códigos simbólicos. Según estos autores, la lectura de imágenes se explica esencialmente desde dos teorías: la tipográfica, que sigue un método similar a la lectura de textos verbales, comenzando con el ángulo superior izquierdo, descendiendo franja a franja, y la lectura gestáltica que dé la impresión global obtenida por el primer golpe de vista, va centrándose en los diferentes núcleos de interés. En todo caso, el proceso de interpretación y reinterpretación de la imagen ha de fundamentarse en descubrir diferentes códigos, para desvelar el sentido múltiple y connotativo que ésta generalmente tiene.

“Espacialidad, gestualidad, escenografía, simbología, luz y color, mediación instrumental y relaciones entre los elementos representados determinan el resultado último de la comunicación, matizados por el contexto informativo más o menos próximo” (Alonso & Mantilla, *Imágenes en acción. Análisis y práctica de la expresión audiovisual en el aula*, 2010, pág. 134).

La lectura de imágenes puede ofrecer múltiples dinámicas de trabajo en el aula. Comparar imágenes, lecturas colectivas, análisis en profundidad de campañas multimedia a través de diferentes soportes, trabajos creativos sobre las imágenes, recreación de imágenes con cambios de fotos, textos, invirtiendo roles, etc. Los

autores citados en el párrafo anterior proponen que esta actividad no debe convertirse en un ejercicio más, puesto que:

Sólo con una formación lúdica suficientemente atractiva para profesores y alumnos podrán conseguirse los resultados buscados, esto es, capacitar a los chicos y chicas en la lectura crítica de la imagen para crear los mecanismos de defensa que les permitan eludirla tergiversación y manipulación que desde los medios de comunicación, la Internet, etc. invaden constante y machaconamente sus conciencias y también sus subconscientes. (Alonso & Mantilla, Imágenes en acción. Análisis y práctica de la expresión audiovisual en el aula, 2010, pág. 140)

En este sentido, los dotes artístico, creativos e innovadores del docente pueden establecer diferencias entre la verdadera vocación y la simple obligación profesional, entre el gusto por educar y la normativa institucional.

#### **2.2.3.5. Los discursos audiovisuales**

##### **2.2.3.5.1. Los valores en la obra audiovisual**

Se ha disertado desde el inicio del bloque teórico de este trabajo que los todos los discurso –incluidos los audiovisuales– son producto de decisiones e intereses de sus realizadores y, además, reflejan los problemas y características de su época.

Todo discurso es objeto de re-significación con cada una de las lecturas que de él se hacen: la producción y la recepción son actividades que intervienen en la constitución del sentido de una obra. Cuando los mensajes audiovisuales se encuentran con los destinatarios se completa el proceso de producción de sentido.

En virtud de lo expuesto, las personas leen e interpretan una publicidad, una película o un programa de televisión a partir de su propio horizonte de experiencias.

Vilches sostiene que ampliar dicho horizonte es aprender a ver más, a ver mejor, y puede (Doris Pineda de esta tesis considera que <debe>) ser la escuela el espacio donde esto acontezca. Poner bajo análisis un anuncio publicitario implica aprender a identificar los valores que propone. Reconocer el estereotipo en una telenovela o

analizar la ideología de una película, es también trabajar para ensanchar dicho horizonte de experiencias. (Vilches, 2009, pág. 47)

Es interesante recuperar la idea que propone Manuel Cerezo quien explica que cuando una serie de símbolos se presenta repetidamente como algo típico de una determinada situación o grupo social, se está ante estereotipos.

“¿Por qué es importante identificar valores y estereotipos?”, se pregunta el autor citado. Pues porque, precisamente, el estereotipo funciona como una regla que simplifica, reduce y estigmatiza y la escuela –entendida como una institución formadora de ciudadanos– debe ponerlo al análisis y situarlo en un contexto. No puede estar ajena a estos procesos de construcción de sentido y, necesariamente, debe interpelar las imágenes sociales que allí se generan, con el fin de promover el bien, la búsqueda de la verdad, la vida, la dignidad de las personas, el amor, la paz, la convivencia, la solidaridad, la comprensión mutua, la justicia, la libertad, la tolerancia, la honradez, entre otros valores.

Esto es lo que Vilches denomina el desarrollo del discernimiento ético, que “no solo permite un compromiso más fundado, con valores universales, sino que además aporta elementos para respetar el pluralismo, aprender a disentir racionalmente y reconocer las bases de principios éticos compartidos” (Vilches, 2009, pág. 59).

Es también objetivo de las instituciones educativas de nivel básico y bachillerato lograr que los estudiantes descubran por sí mismos cómo las sociedades adoptan y transmiten valoraciones. Así, por ejemplo, se debe fomentar a que analicen el papel que desempeña la educación y los medios de comunicación en su capacidad de promover determinadas pautas de comportamiento y dar lugar a ciertos órdenes sociales. La actitud reflexiva y crítica permitirá deslindar valores de los antivalores.

En este contexto es misión del docente dotar a los educandos –entre el discurso atrayente y persuasivo y los valores o antivalores que allí se sostienen– de las herramientas para que adopten las acciones orientadas a identificarlos,

seleccionarlos, estimarlos, y así, puedan actuaren consecuencia con aquellos que son fundamentales en la formación de ciudadanos autónomos y responsables.

**Tabla 1.** Rejilla para la exploración y codificación de mensajes

<b>DESCRIPCIÓN Y RECONOCIMIENTO DE CÓDIGOS:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Código espacial</li> <li>• Código gestual</li> <li>• Código escenográfico</li> <li>• Códigos gráficos</li> <li>• Código lumínico</li> <li>• Código simbólico</li> </ul> <p>Además de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relaciones</li> <li>• Síntesis</li> </ul>

**Fuente:** FÉRRES, J., Introducción al lenguaje audiovisual, p. 121.

#### **2.2.3.5.2 Lenguaje audiovisual: objeto de estudio y recurso didáctico**

De acuerdo con la distinción desarrollada por Joan Férres, lo audiovisual en el aula debería plantearse en dos niveles: como objeto de estudio y como recurso para el aprendizaje. (Férres, Introducción al lenguaje audiovisual, 2002, pág. 123)

Considerando la importancia que tienen en la vida cotidiana la televisión, el cine, y la publicidad y que la escuela debe dar respuesta a los cambios socioculturales que se producen en esta “era de la información”– se hace necesario el abordaje del lenguaje audiovisual como objeto de estudio.

Una aproximación a los medios audiovisuales como materia de estudio demanda una aproximación a cada uno de los medios o formas de expresión: televisión, cine, radio, publicidad, cómic, música, etc., e implica analizar cada uno de ellos en toda su complejidad, sin olvidar ninguna de las dimensiones que los configuran como

medios específicos, con unas prestaciones y limitaciones peculiares. Cada uno de ellos ha de ser considerado a un tiempo como tecnología específica, como forma de expresión diferenciada, como industria, como espectáculo, como ideología, como fenómeno sociológico e incluso como medio artístico.

Por otra parte –sostiene Férres– el desarrollo tecnológico actual permite que lo audiovisual sea también utilizado como un recurso didáctico, permitiendo así la optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje. Eso sí, recalca el autor citado, la aproximación a lo audiovisual como recurso para la enseñanza exige no plantearlo como una simple prolongación del discurso verbal sino como una forma de expresión diferenciada, que implica unas específicas aplicaciones didácticas, como por ejemplo diapositivas, bandas sonoras, películas didácticas o comerciales, noticias de un informativo televisivo, fragmentos de un programa informativo de la televisión o incluso *spots* publicitarios; todos estos pueden ser integrados en el aula, dinamizando el proceso de enseñanza-aprendizaje y, al mismo tiempo, tendiendo un puente entre la escuela y la vida cotidiana del alumno.

A continuación se presenta un cuadro en el que se consignan algunas preguntas que facilitan una aproximación a lo audiovisual como objeto de estudio y como recurso para el aprendizaje:

**Tabla 2.** El lenguaje audiovisual como objeto de estudio

LO AUDIOVISUAL	COMO OBJETO DE ESTUDIO	COMO RECURSO PARA EL APRENDIZAJE
<b>QUÉ</b>	<p>Se indaga acerca de su naturaleza.</p> <p>Si se trata de un programa de televisión o de una película, reconocemos el género. En caso de una publicidad lo que identificaremos es su tipo. Una vez identificado el género, se indaga sobre los elementos que dan forma al objeto audiovisual</p> <p>¿Qué recursos dramáticos, narrativos se pueden reconocer?</p> <p>¿Qué mirada tiene el autor en relación con el recorte temático elegido?</p>	<p>-Diapositivas</p> <p>-Fotografías</p> <p>-Publicidades</p> <p>-Películas</p> <p>-Programas de televisión</p> <p>-Internet</p> <p>-Videos</p>
<b>CUÁNDO</b>	<p>Considerar las características sociales, políticas, económicas, las condiciones de producción y los imaginarios sociales durante el momento de su realización, puede ayudar a determinar en qué modo este contexto ha influido en la realización de la obra.</p>	<p><b>En horario escolar:</b> en forma transversal a las asignaturas correspondientes o como espacio preestablecido dentro del calendario escolar, tanto dentro como fuera de la institución educativa.</p>
<b>QUIÉN ES</b>	<p>Tanto que se trate una película como de un programa de televisión o una publicidad, es importante que identificar a los actores que participaron en su realización (los responsables directos –agencias de publicidad, directores de cine y TV-empresas, instituciones y organismos que disponen su realización), y qué lugar ocuparon/an en el escenario político, social, cultural y económico.</p>	<p><b>Alumnos:</b> desde preescolar hasta universidad teniendo en cuenta los distintos focos de interés y de percepción.</p> <p><b>Docentes:</b> teniendo en cuenta los diferentes enfoques metodológicos y de formación profesional.</p>



<p><b>CÓMO</b></p>	<p>-Analizar la utilización de los elementos que componen El lenguaje audiovisual (idea, guión, imagen, sonido, música, actores, edición, montaje, fotografía, etc.)</p> <p>-Analizar los aspectos económicos: ¿cómo se financió la obra, cómo se produjo, como se distribuyó, cómo se exhibe (formato, salas, etc.).</p> <p>-Analizar los aspectos ideológicos: ¿cuáles fueron las fuentes consultadas, qué ideas sustenta?</p>	<p>Puede utilizarse:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Antes del desarrollo de los contenidos como disparador.</li> <li>-Durante o simultáneamente al Desarrollo de los contenidos, como reforzador.</li> <li>-Después del desarrollo de los contenidos como recuperador.</li> <li>-En cualquiera de estos casos puede utilizarse con apoyo de guías didácticas, cuestionarios, ejercicios, etc.</li> </ul>
<p><b>POR QUÉ</b></p>	<p>Su finalidad puede ser: educativa, comercial política, cultural, etc.</p> <p>Identificar los recortes del tema efectuados por los realizadores, nos ayuda a analizar las miradas de éstos respecto de los hechos que narran.</p>	<p>Permitirá trabajar dinámicamente los contenidos curriculares de una o alguna asignaturas (ciencias exactas, ciencias naturales, ciencias sociales, etc.)</p> <p>A su vez, nos permitirá interrelacionar las distintas asignaturas con las distintas disciplinas propias del lenguaje audiovisual.</p> <p>Permite incorporar experiencias o situaciones distantes tanto temporal como geográficamente.</p>

<b>CON QUÉ CONSECUEN- CIAS</b>	<p>Poder evaluar la respuesta de las audiencias al mensaje recibido.</p> <p>Analizar cómo otros medios de comunicación (diarios, revistas, etc.) reflejaron esta determinada producción audiovisual.</p> <p>Establecer comparaciones con otras realizaciones Audiovisuales sobre la misma temática.</p>	<p>La apelación a lo emotivo del lenguaje audiovisual facilita la comprensión universal.</p> <p>La polisemia de este lenguaje ofrece una multiplicidad de interpretaciones y sentidos que permiten un enriquecimiento intelectual y afectivo.</p>
--	---	---

**Fuente:** FÉRRES, J., Introducción al lenguaje audiovisual, p. 110.

#### **2.2.3.6. La realidad y representación en los medios audiovisuales**

El pedagogo Carlos González asevera que los medios audiovisuales elaboran sus productos a partir de realidades acústicas y visuales que son transformadas o interpretadas en un espacio y un tiempo determinados. Destaca el autor mentado que

“Introducimos (sic) el término ‘representación’ porque como espectadores no estamos ante los hechos sino ante una narración de los mismos, donde lo real ha sido reproducido con mayor o menor precisión en relación con el objeto o suceso que representa” (González, 2008).

Parafraseando a Gonzales, se puede decir que es la mirada de los medios audiovisuales, como cualquier otra mirada, la que construye esa realidad que ellos mismos ponen en circulación. Y lo hace seleccionando qué mostrar, dándole relieve a un tema y descartando otro por considerarlo menos significativo, estableciendo prioridades y jerarquías. Entre el hecho ocurrido y aquello que muestran los medios como real se ha tomado una serie de decisiones trascendentales con respecto al producto final.

Entre los profesionales que se encargan de la operación de representar la realidad están redactores, guionistas, directores, productores, sonidistas, actores, escenógrafos, locutores y editores; entre ellos se toman decisiones institucionales,

políticas, económicas y se toman opciones tecnológicas. La mediatización de la sociedad –señala Jesús Martín Barbero–:

[...] Hace estallar la frontera entre lo real de la sociedad y sus representaciones. Y lo que se comienza a sospechar es que los medios no son solamente dispositivos de reproducción de un “real” al que copian más o menos correctamente, sino más bien dispositivos de producción de sentido. Los medios no reflejan la realidad sino que organizan construcciones para representarla. Comenzar a pensarnos como espectadores críticos, implica valorizar los discursos de los medios audiovisuales en todas sus dimensiones, interrogarlos y, sobre todo, ponerlos en contexto, situarlos. (Barbero, 2001, pág. 111)

Estos señalamientos le permitirán comprender a los presentes y futuros ciudadanos que los medios de comunicación y sus productos comunicacionales tiene tras de sí clara e identificables intenciones. Los medios asumen determinadas preferencias en función de múltiples factores. Los medios, más que reproducir la realidad objetivamente, la representan a partir de construcciones estereotípicas y comerciales basadas en la defensa del statu quo.

**Tabla 3.** Parámetros para un análisis crítico de imágenes audiovisuales

<b>Propuesta para lectura de imágenes</b>	
<b>1. Ficha técnica</b>	
1.1. Tipodeimagen	
1.2. Género	
1.3. Soporte	
1.4. Formato	
<b>2. Lectura objetiva</b>	
2.1. Elementos compositivos y distribución del formato	
2.2. Centro óptico y centro geométrico de la imagen	
2.3. Puntos fuertes de tercio y sección áurea	
2.4. Líneas de fuerza y líneas de interés. Guías de observación	

<b>3. Características principales de la imagen</b>  3.1. Originalidad/redundancia  3.2. Iconicidad/abstracción  3.3. Monosemia/polisemia	
<b>4. Relación texto-imagen</b>  4.1. Funciones de texto: anclaje, relevo, oposición....	
<b>5. Lectura subjetiva</b>  5.1. Grado de significación  5.2. Connotaciones emocionales y valorativas de la imagen  5.3. Ideologías y patrones de conducta: sociedad, mujer, familia...	

**Fuente:** FÉRRERES, J., Introducción al lenguaje audiovisual, p. 120.

#### **2.2.3.7. Características del lenguaje audiovisual**

Los medios audiovisuales tienen un conjunto de características comunes pues comparten el mismo lenguaje. Éste se conforma a partir de la mezcla de imágenes, sonidos y movimientos, y por lo tanto deviene en nuevos modos de comunicar.

El autor ya citado Carlos Gonzáles explica que el lenguaje audiovisual recurre a figuras retóricas para articular sus enunciados, tomándolas prestadas del campo de la literatura. Así es como se pueden reconocer elipsis (supresión de los elementos tanto narrativos como descriptivos de una historia, de tal forma que a pesar de estar suprimidos se dan los datos suficientes para poderlos suponer como existentes), generalizaciones, tópicos y lugares comunes socialmente reconocidos, metáforas, personificaciones, hipérboles, redundancias, etc. (González, 2008, pág. 67)

Estas características del lenguaje audiovisual hacen que sus mensajes sean susceptibles a más de una interpretación. La recepción está atravesada por aspectos culturales, de clase social, de género, de edad, etc., a partir de los cuales se generan sentidos inesperados.

Una mirada analítica sobre el lenguaje audiovisual implica reconocer los elementos que constituyen las películas, publicidades y programas televisivos, para identificar sus unidades relevantes y desde allí generar nuevos conocimientos. Con el fin de analizar adecuadamente el lenguaje audiovisual, es necesario aplicar ciertas operaciones, verbi gracia (Cebrián, págs. 63-75)

#### **2.2.3.7.1. Reconocimiento: identificando y describiendo sus partes**

Hay dos niveles que consideramos básicos para abordar cualquier producto audiovisual: el nivel narrativo y su estructura dramática; y la imagen y el sonido.

##### **2.2.3.7.1.1. El nivel narrativo y la estructura dramática**

Aquí es posible reconocer el tema, el argumento, los personajes: las funciones que cumplen en el relato y los valores que representan, y el conflicto: qué fuerzas antagonizan. Se puede identificar también al narrador y reconocer cómo se presentan los hechos en el tiempo, además de describir los escenarios y la ambientación. Descubrir qué pasa, y cómo pasa. Pensar cuál es el tema, entendido como la intención de los autores y la significación de la obra.

El guión en su estructura expresa una sucesión de los hechos ordenados dramáticamente por el autor. Si se modifican estas acciones, se cambia el conjunto, debido a que hay una relación vertical y lateral entre las tramas y sub-tramas que componen la historia. Generalmente, la acción dramática gira en torno a una serie de conflictos que los personajes evidencian. Éstos pueden ser: conflicto con otra persona, conflicto con fuerzas de la naturaleza y sus obstáculos, conflicto con su ego.

En el plano de la enseñanza este es un punto significativo. Cuando se produce una correspondencia con el espectador, el problema del personaje es tomado –como lo manifiesta Cebrián– para “sí” por el estudiante:

“[...] Se genera entonces una complicidad que se proyecta al estado del yo también. Esta cualidad de Identificación permite apreciar las actitudes de respuesta de los estudiantes: si yo fuera él no haría eso, por ejemplo” (Cebrián, pág. 77).

Otro de los recursos narrativos del lenguaje cinematográfico es la alteración cronológica del relato. De esta manera, el flashback (cuando los acontecimientos son presentados como recuerdos, imágenes del pasado de algún personaje), y flashforward (se trata de escenas que señalan de qué habla nos ubica en el recorte temático que hace el autor y permite sintetizar su argumento detectando el conflicto matriz, es decir el núcleo que desencadenará la acción); cuándo transcurre la acción (ubica en el tiempo histórico del relato, dato que aporta al contexto de la acción, definiéndose una línea de tiempo que recorren los protagonistas); dónde se desarrolla la trama (lugar de la acción, también información relacionada al contexto); quiénes son los protagonistas (hablamos aquí de los personajes, sus funciones en el relato, sus valores y motivaciones, reconociendo que existen un protagonista, un antagonista y personajes secundarios); cómo se presentan los hechos (nos remite al modo en que se narra: esto puede estar organizado cronológicamente o no, son las estrategias que emplea el narrador para contar la historia; vale aquí atender las situaciones que plantea, el lenguaje empleado y el género); y por qué sucede lo que se ve en la pantalla (esta pregunta lleva a evaluar la justificación de los hechos que se muestran según la mirada del autor y permite comenzar a analizar la posición subyacente del mismo frente al tema, que no es otra cosa que su lectura de los hechos que narra).

#### **2.2.3.7.1.2. La imagen y el sonido**

El sonido contiene componentes estéticos que también hacen a la construcción de sentido, como los tipos de plano que predominan, el estilo de la iluminación y el tratamiento del color, interpretando la función que tienen esas decisiones en el discurso que estamos analizando. De igual manera trataremos al sonido: intentando describirlo, develando sus funciones y sentidos. (Casetti & Di Chio, 1991, pág. 115)

#### **2.2.3.8. Leer las imágenes**

Casetti y Di Chio explican que la imagen que se ve continuamente en las pantallas es una ilusión. En realidad se compone de fragmentos o unidades, cuya mínima expresión es la toma, lo que registra la cámara en una sola operación.

Las escenas agrupan la toma que se desarrollan en el mismo tiempo y espacio, es decir aquellas acciones que tienen lugar en un mismo momento y escenario. Mientras que se habla de secuencia cuando se observa varias escenas articuladas con unidad dramática, o, dicho de otro modo, una serie de acciones ligadas en una suerte de proceso.

Las imágenes (en cine, programas o publicidades de Televisión) son captadas por la cámara, –que en su funcionamiento se asemeja al sistema del ojo humano a través de la utilización de diferentes ópticas y lentes. Son ilimitados los efectos que se pueden lograr con la utilización de estos recursos a los que se debe agregar la posibilidad, en determinadas circunstancias, de la utilización de varias cámaras, para registrar un único hecho, lo que permite una combinación infinita de formas de ver, pero fundamentalmente una forma distinta de percibir la imagen. (Casetti & Di Chio, 1991, pág. 79)

Además del registro técnico de la imagen, también es importante el lugar en que se ubica la cámara para efectuar ese registro. Ese lugar es el recorte que hizo el realizador, es arbitrario y responde a las necesidades expresivas de la obra. Es desde donde el director va a ubicar la mirada del espectador.

Los puntos más importantes en relación con la composición de la imagen son (Casetti & Di Chio, 1991, págs. 90-120):

#### **a. Puesta en cuadro**

Cuando la cámara registra un objeto, lo hace ubicando lo que se quiere mostrar dentro del cuadro. El cuadro establece la frontera de la imagen, es la superficie rectangular que condiciona la disposición de los elementos visuales. El encuadre es la operación de selección básica, de recorte, donde se elige lo que va a entrar en la pantalla y lo que quedará fuera de la vista del espectador o fuera de campo. El encuadre se construye a través de la escala de planos, la angulación y los movimientos de cámara.

Un plano es la unidad mínima narrativa que aparece montada en una película. La referencia clásica para cada plano será la figura humana. La escala de planos permite valorizar la expresión y dar énfasis a lo que se quiere contar. Es el estudio de la proximidad y amplitud con que ha sido rodado el recorte del objeto. Los planos serán los que determinen el tamaño con que se verá el objeto en la pantalla, los que permitirán valorizar la acción.

De acuerdo a Graells, un plano se puede dividir –con fines didácticos– en tres grandes grupos de acuerdo a sus funciones: descriptivos, narrativos, y expresivos. (Graells, pág. 145)

- **Descriptivos** (describen el lugar donde se realiza la acción):
  1. **Plano general:** es el encuadre más abierto y abarca todo un decorado o un paisaje. La figura humana está ausente o aparece lejana. Se usa en general para describir, aunque también tiene valor narrativo.
  2. **Plano conjunto:** muestra el conjunto de la acción desarrollada en un espacio determinado y a uno o varios personajes. Posee valor narrativo y dramático, a la vez que descriptivo.
- **Narrativos** (narran la acción que se desarrolla):
  - A) **Entero o largo:** muestra la acción de varios personajes. Su valor es narrativo y dramático.
  - B) **Plano medio:** presenta a la figura humana enfocada de la cintura para arriba. Tiene carácter expresivo y da cuenta de la interioridad y psicología del personaje. Su valor es narrativo, dramático y psicológico.
- **Expresivos** (muestran la expresión de los protagonistas):



1. **Primer plano:** los personajes son encuadrados del cuello para arriba, es el plano del rostro. Aquí aparecen en su intimidad, en su estado anímico. Su valor es eminentemente dramático.
2. **Primerísimo primer plano:** expone un detalle del rostro o del cuerpo de un personaje.
3. **Plano detalle:** presenta a un objeto o parte de él (por ejemplo un teléfono, un arma, etc.). Tiene un valor simbólico.

Casetti y Di Chio citados anteriormente, manifiestan que los movimientos de cámara constituyen otra de las formas de seleccionar el espacio a través del punto de mira adoptado para contemplar el plano. Teniendo en cuenta la posición de la cámara con respecto a su eje —explican los autores— ésta puede producir diferentes movimientos: tanto si gira sobre su propio eje como si se desplaza. De esta manera, por ejemplo, se puede contar con panorámicas (cuando la cámara rota sobre su propio eje), o travellings (que es el desplazamiento de la cámara en el espacio, hacia delante, atrás, arriba o abajo). (Casetti & Di Chio, 1991, pág. 190)

También con la angulación podrán lograrse efectos diversos: profundidad, volumen, tamaño. La angulación normal es la que se sigue el eje óptico o el nivel habitual de la mirada. Pero se pueden reconocer otros dos tipos que inciden sobre el relato, cargándolo de intencionalidad según el caso. La toma en picado (es aquella que se realiza desde arriba del objeto de focalización) que produce cierta sensación de inferioridad o achatamiento del objeto retratado; y la angulación en contrapicado (es la toma vista desde abajo) que produce el efecto contrario: agranda, exalta.

## **b. La luz y el color**

La luz y el color son aspectos muy importantes en los productos audiovisuales, y ambos, a su manera, narran, pudiendo conferir dramatismo, ligereza, etc. a una escena.

Respecto de la luz, se debe mencionar que establece relaciones espaciales, de distancia de objetos, de perspectiva y de textura. Puede ser empleada creando una claridad uniforme, que no modifica la escena encuadrada. En cambio, la luz directa produce sombras que modifican los objetos invistiéndolos de expresividad. Modela, contornea, genera contraluces, otorga volúmenes.

El color proporciona adecuación a la realidad; tiene valores expresivos y, en consecuencia, origina efectos psicológicos particulares. En términos cromáticos podemos hablar de colores fríos (azul, violeta, verde) en oposición a los colores cálidos (rojo, amarillo y naranja). En su utilización, el color puede tener una función pictórica, es decir evocando el colorido de los cuadros de alguna escuela; o bien pueden utilizarse con una connotación histórica, intentando recrear la atmósfera de una época; también se puede destacar un uso psicológico del color, basado en la clasificación en colores fríos y cálidos (ya citados en los párrafos precedentes); y, finalmente, una función simbólica: cuando el empleo del color en determinados planos pretende sugerir y subrayar efectos determinados, como por ejemplo el empleo del sepia para aludir al pasado. (Casetti & Di Chio, 1991, págs. 150-156)

### **c. Interpretando el sonido**

En los discursos audiovisuales el sonido también desempeña un rol fundamental ya que permite la expresión y el contraste. Los sonidos que se reconoce en los productos audiovisuales son la voz humana –en forma de diálogos, monólogos, voz en off, los ruidos naturales, la música y el silencio.

La forma de registrarlo es similar a la de la cámara (se pueden ubicar distintos micrófonos en distintos lugares para tomar los sonidos con las distintas percepciones que dan las diferentes ubicaciones). Pueden superponerse o expresarse separadamente, de acuerdo a la intención narrativa del autor. Se lo trabaja mucho más en el estudio que en el momento en que se realiza la filmación y luego se sincronizan las imágenes con su correspondiente sonido o se mezclan de forma no sincrónica para establecer un contrapunto o jugar con paralelismos.

En el lenguaje audiovisual la música es sonido y movimiento, puede imprimirle ritmo a la imagen, integrándola al tiempo interno de la narración. En otras palabras es un acompañamiento de la acción en algunos casos, también funciona anticipando lo que va a suceder y ambienta y crea climas. En el caso de las comedias musicales, su función es de núcleo y sustento de la acción.

Si se habla específicamente de cine, en la actualidad –destacan Casetti y Di Chio– las salas de exhibición cinematográfica han desarrollado la posibilidad técnica de reproducir los sonidos de las películas de distintas maneras: por ejemplo el sonido digital de tipo envolvente da una enorme sensación de realismo que es lograda a través de los distintos planos sonoros (atrás o adelante, a un costado o al otro, o moviéndose a través de los parlantes de la sala, acompañando la acción que describe la imagen). (Casetti & Di Chio, 1991, pág. 178)

#### **2.2.3.9. Los discursos audiovisuales**

En los párrafos siguientes se va a disertar sobre cuatro elementos constitutivos de la cultura mediática moderna: el cine, la televisión, la publicidad y el internet. Estos manejan, procesan y transmiten distintos discursos audiovisuales. A continuación se va a analizar cada uno de ellos, procurando brindar una perspectiva histórica-contextual y enfatizando las características y elementos que deberán constituirse en objeto de reflexión de las instituciones educativas.

##### **2.2.3.9.1. El cine**

Al hacer un poco de historia sobre el origen del cine, se tiene que en tanto experimentación de la proyección de imágenes en movimiento visibles, se remonta a finales del siglo XIX, en forma simultánea en Estados Unidos y en Europa. En Francia, los hermanos Lumière llegaron al cinematógrafo (invento que era al tiempo cámara, copiadora y proyector), como primer aparato que se puede calificar auténticamente de cine, el 28 de diciembre de 1895, y el nombre de los inventores son los que han quedado reconocidos universalmente como los iniciadores de la historia del cine (Gubern, 2006, pág. 65). Justamente Francia fue el principal

productor de películas a nivel mundial hasta 1918, Hasta 1924 se produjo la aparición del sonido en el cine y el surgimiento de Hollywood.

En términos de lo que el cine representa para la sociedad y la cultura, Roman Gubern plantea que:

El cine es arte: aunque en sus orígenes nadie le veía más posibilidades que la de atracción de feria, su desarrollo formal y estilístico le permitió conquistar el estatus de expresión artística. También es espectáculo y está directamente asociado a la idea de entretenimiento. En otro aspecto, se remarca su condición de vehículo ideológico: debido a su capacidad para comunicar ideas y a su poder de penetración, ha sido deliberadamente utilizado en gran parte del siglo xx para seducir a las masas. Como instrumento de propaganda política y de exaltación nacionalista de algunos estados, o convertido en herramienta de denuncia y rebelión social, el séptimo arte ha tenido gran protagonismo en la arena política.

Ejemplos de la vida real para mostrar el alcance del cine desde su dimensión propagandística se los encuentra en las producciones Hollywoodenses de la década de los ochentas, cuando las películas de Rambo y Rocky IV se convertían en odas al nacionalismo norteamericano en detrimento de la URSS, su acérrimo enemigo en la Guerra fría.

#### **2.2.3.9.1.1. El cine como industria**

A lo señalado por Gubern, hay que añadir que el cine también es una industria y sus obras –las películas en concreto– son mercancías. Es una actividad que funciona dentro del circuito creación-producción-distribución-consumo (Gubern, 2006, pág. 73), que se relaciona y participa con otras industrias.

En este sentido, el cine no sólo es una industria reproductora de mensajes como lo es la industria editorial sino que es también una industria productora ya que la autoría del mensaje es inseparable de su producción artística y técnica. Otro factor importante en la producción de películas es la demanda del público ya que una BUENA recepción condiciona la oferta.

Gubern es enfático en señalar que existen distintas motivaciones para que ciertos sectores de la sociedad decidan invertir su dinero en la producción de películas: las elites financieras invierten su dinero en la producción de películas para obtener con ellos un beneficio económico a través de su explotación en el mercado (motivación comercial o económica), y para transmitir con ellos su ideología de dominación al público y legitimar así su status quo social (motivación ideológica o política) (Gubern, 2006, pág. 84).

Sin embargo, como sucede con los géneros no existen películas que respondan a una única motivación sino que es posible encontrarlas operando en forma conjunta.

Desde 1980, con la competencia del video doméstico y la televisión por cable para la industria del cine, se produjeron modificaciones en las formas de acceder a los productos cinematográficos. “La producción cinematográfica ha ido evolucionado con los años hacia una integración multimediática” (Gubern, 2006, pág. 90).

Manifiesta Gubern— Una película aislada, sino que es pensado por el productor en torno a diversas formas de explotación, incluyendo el merchandising que genera, y de las cuales se obtienen, no es ya un producto también, beneficio económico.

La exhibición cinematográfica se presenta a través de las distintas salas de cine que actúan como lugares de convocatoria del público. En los últimos 15 años se produjo la concentración de la exhibición cinematográfica en grandes centros comerciales a través de los complejos multi-pantallas (tal es el caso en el Ecuador de Cinemark y Multicines).

#### **2.2.3.9.1.2. El lenguaje del cine**

Cuando se dice que el cine tiene su propio lenguaje es indispensable buscar los elementos que componen su sintaxis y permiten articular una narración. Como discurso audiovisual participa de las características generales del lenguaje que se ha descrito en epígrafes anteriores, aunque éstas adquieren ciertas singularidades en el campo de lo cinematográfico.

Casetti y Di Chio aseveran que la narración cinematográfica es una manipulación de tiempo y espacio, y para lograr esto se utilizan diferentes recursos estilísticos. En el cine se combinan distintas expresiones culturales como la música, fotografía, plástica, literatura, y la arquitectura, entre otras.

(Casetti & Di Chio, 1991, pág. 111)

La unidad básica del lenguaje cinematográfico al plano. Considerando al plano como la unidad mínima narrativa montada en una película, el plano es el espacio escénico y, en términos generales, es lo que la cámara registra desde que se inicia la filmación hasta que se detiene.

Casetti y Di Chio argumentan que:

“El film constituye un sistema, un código cuyos componentes adquieren sentido cuando lo hemos captado en su conjunto. La puerta que se abrió en un momento tiene valor en función del personaje que la atravesó quince minutos después; la música que acompaña una escena otorga sentido a otra en la medida en que repita los acordes: la significación surge del contrapunto entre la imagen icónica y la otra imagen que delineará el fondo musical; la sucesión de colores azules en determinados pasajes informa tanto como los parlamentos de los personajes”. (Casetti & Di Chio, 1991, pág. 115)

Cuando se filma una película se obtiene una serie de planos que poseen por sí mismos una significación, pero que sólo al yuxtaponerlos en un orden determinado adquieren un sentido narrativo. Esto es el montaje: el proceso de unión de dos planos medidos y ordenados para otorgarle estructura al relato fílmico.

Con el montaje se construye un tiempo y un espacio singular que se obtiene al relacionar las imágenes y los sonidos captados (o producidos), y al ordenar la distinta toma, escenas y secuencias que serán presentadas al espectador a lo largo de la película. Y es precisamente ese orden el que hace que un relato progrese, llevando al espectador, sin que se dé cuenta, a través de la historia que se narra.

### **2.2.3.10. La televisión**

La televisión, en sus orígenes, tuvo dos modelos bien diferenciados de funcionamiento, asevera Bonifaz Díaz: por un lado el sistema estadounidense basado en la actividad privada y comercial; y por otro, el modelo europeo, desarrollado a partir de la concepción de la televisión como un servicio público gestionado por el Estado. En la base de este último sistema estuvo siempre la idea de que la televisión es una excelente herramienta para informar, educar y entretener y el Estado el responsable de que se cumplan con estas funciones. (Díaz, 2007, pág. 107)

A principios de la década de 1960, la televisión se perfila hacia un modelo de producción basado en la inclusión de bandas comerciales como principal fuente de ingreso de los canales. El objetivo, por lo tanto, fue el de armar programaciones que captaran la mayor cantidad de televidentes ya que estos últimos son potenciales clientes de los productos que se promocionan en las tandas.

Este modelo de gestión y de negocio –señala Bonifaz Díaz–ha hecho que:

El consumo de la televisión y las cuotas de audiencia de las emisoras sean exhibidos como activos de las compañías, como valores traducibles en ingresos publicitarios. Y aquí, conviene anticipar, se produce una dependencia perversa entre audiencia y contenidos, con la inversión comercial como argumento de fondo (Díaz, 2007, pág. 79).

Es así que cuanta más aceptación tiene un programa y cuanta más gente está conectada al televisor, más alto es el ingreso publicitario que tiene ese canal. La tarifa publicitaria de una cadena de televisión es el precio que debe pagar un anunciante para difundir un mensaje publicitario. Ese precio varía en gran medida de acuerdo con dos parámetros principales: la situación en la parrilla de programas de la cadena y la duración del mensaje. Esas amplias variaciones se explican por el hecho de que en el mercado publicitario televisivo, la mercancía objeto de intercambio es la audiencia.

#### **2.2.3.10.1. El discurso televisivo**

Una de las características más importantes de la televisión es la omnipresencia, que se profundiza con la irrupción del relato directo, dado que la televisión transmite en el mismo momento en que se produce el hecho y desde el mismo lugar. Vinculada a esta se encuentra la inmediatez es otro rasgo del medio, lo que hace que el espectador tenga la ilusión de ser testigo de lo que sucede.

A diferencia del cine, el discurso de la televisión es interrumpido, y ha de ser construido de modo tal que mantenga en el televidente el mismo grado de atención antes y después del corte publicitario. Exige, por parte del espectador, un alto grado de participación a nivel perceptual ya que éste debe rearmar el mosaico de imágenes que le ofrece la pantalla en forma troceada, tanto en tiempo como en espacio.

El discurso televisivo también se caracteriza por ser fragmentado. Ésta fragmentación se da de distintas formas (Díaz, 2007, pág. 85):

- a) Los programas son fragmentados por las publicidades.
- b) Los programas se dividen en capítulos que se dan en distintos días.
- c) Existen ciertos programas, como los magazines, que están fragmentados internamente por lo que cada sección de ese programa (entrevista; número musical; información) tiene autonomía.

Otro rasgo de discurso televisivo –apunta Bonifaz Díaz– es su heterogeneidad, y lo es en un doble sentido. Por un lado se da una heterogeneidad de géneros (informativos, novelas, musicales, etc.) al tiempo que se da una multiplicidad en cuanto a la oferta de programas de distintos canales (de esta manera el televidente puede deambular a través del uso del control remoto). Este desplazamiento del destinatario por las múltiples programaciones de los canales hace que el discurso de la televisión se vuelva más fragmentado todavía.



#### **2.2.3.10.2. El contexto en el que se mira televisión**

Mirar televisión no puede considerarse como una actividad que tenga un solo sentido, muchas veces el encender la “tele” tiene muchos significados como por ejemplo un modo de evitar conflictos familiares o de aflojar tensiones. La elección de un programa determinado, en algunos momentos, tiene que ver con modalidades complejas de comunicarse entre las personas que componen el hogar y muchas veces la decisión pasa por aquél que tiene el control remoto en su poder.

En el Ecuador, las estadísticas muestran que 5 de cada 10 familias ecuatorianas tiene más de un receptor de televisión en sus hogares. (SUPERINTENDENCIA, 2012)

En el país, al igual que en el resto del mundo, las prácticas de ver televisión se modifican sustancialmente en los distintos hogares ya que no se vive la misma situación en aquellas familias donde sólo hay un televisor que debe ser compartido por todos sus integrantes y por lo tanto deben negociar constantemente qué programa mirar, de aquellos hogares en los que hay más de un aparato de televisión, incluso, en cada dormitorio hay una tele dando la posibilidad de la recepción en solitario y en horarios no convencionales como podría ser la madrugada.

Huelga señalar que la introducción del control remoto y de la televisión por cable remoto produjo cambios decisivos en los hábitos comunicativos de los televidentes. Esto implica hablar de audiencias errantes que deambulan a través del zapping por toda la programación en forma espasmódica, y audiencias que buscan satisfacer sus gustos televisivos con programas especializados.

#### **2.2.3.10.3. Géneros y formatos**

Se puede decir que existe una clasificación tradicional que es utilizada por las teorías de la comunicación y que también pertenece al saber popular que tiene que ver con la diferenciación entre lo real y la ficción. A la luz de este criterio existen dos grandes categorías: programas de información y programas de ficción. (Díaz, 2007, pág. 124)

## **1. Programas de información**

La televisión ofrece mensajes acerca de hechos que se verifican independientemente de ella, que podemos saber de su existencia a través de otros medios u otras fuentes. Estos enunciados pueden presentarse de forma oral a través de toma en directo o diferida, o de reconstrucciones filmadas o en estudio.

Los acontecimientos que se muestran pueden ser de temas muy variados como por ejemplo: política, cultura, policiales, deportes. En este sentido es importante destacar que el discurso televisivo se vincula con criterios de importancia y de proporción al establecer un orden jerárquico de temas y de tiempo destinado a ese tema.

Dentro de los programas de información se pueden encontrar al noticiero, que es el formato por excelencia del género informativo de la televisión. Desde hace tiempo – en términos de Manuel Cebrian– el noticiero de televisión incorpora un elemento distintivo que es la figura del conductor, en sus primeros pasos una figura neutra que leía el discurso sobre la actualidad. Hoy:

Esta presencia ha cobrado otra dimensión: ha incorporado su cuerpo al proceso de producción de sentido de la información. El conductor expresa con su rostro, hace gestos, acompaña con ademanes sus comentarios sobre lo que se muestra, duda... y con este último gesto se acerca a la audiencia, haciendo simétrica su relación con el destinatario del informativo: él es como yo, no lo sabe todo, entonces le creo”. El compartir sus dudas con la audiencia genera un vínculo de confianza; esta es una de las claves en el proceso de reconocimiento e identificación de la comunicación televisiva. (Cebrián, pág. 178)

## **2. Programas de ficción**

En este rubro se ubican aquellos programas llamados de fantasía o espectáculo como son las películas, comedias, series, etc.

Un ejemplo perfecto del entretenimiento del género de ficción es la telenovela. Es un melodrama que respeta los elementos narrativos básicos de la novela literaria, aunque dividido en capítulos para seriar la trama. En su concepción más tradicional, este género implica un desarrollo dramático con sentido completo, pero fragmentado

para introducir anuncios dirigidos a diferentes tipos de públicos, y usa como gancho el suspenso.

Desde el punto de vista del contenido, en la mayoría de las telenovelas se representan hechos referenciales de problemas de la vida real. No obstante, se retoman algunos elementos de la cotidianidad e, intencionalmente, se dejan fuera otros ocultándose la influencia que tienen los factores económicos, sociales y laborales en los comportamientos, modos de pensar y conflictos de los individuos.

En el Ecuador, el género telenovela tiene muchísima acogida. La sintonía aumenta considerablemente durante los horarios en los que se transmiten producciones venezolanas, colombianas, brasileñas, chilenas, y ahora, novelas del lejano oriente.

Sin embargo, como se dijo más arriba, esta dicotomía se hace cada vez más difícil de diferenciar. Nos encontramos hoy con programas en los que se mezclan la información.

#### **2.2.3.10.4. Televisión educativa**

Cebrián expone que a partir del siglo XX se fue instalando la cultura mediática basada en el desarrollo de los medios audiovisuales de comunicación y especialmente, de la televisión. Esta nueva cultura mediática no es ajena a la institución educativa debido a que el rol modelador de la imagen es muy fuerte sobre todo para aquellas generaciones que han nacido bajo su hegemonía. El autor citado sostiene que “debemos reconocer que este medio llega a los niños antes de que ellos lleguen a la escuela y constituye lo que se denomina una educación no formal (Cebrián, pág. 187).

Nadie cuestiona ya que la TV es uno de los principales agentes de socialización. Los programas son una de las principales formas que tienen los chicos para conocer y a través de los cuales incorporan reglas, modos de vida y comportamientos. Frente a esto las escuelas han intentado incorporar la televisión como una herramienta de educación, aunque muchas veces como auxiliar del proceso de aprendizaje, como motivadora o complemento de dicho proceso.

Bajo la denominación genérica de televisión educativa, se pueden incluir tres tipos diferentes: cultural, educativa y escolar:

a) la televisión cultural, es la más genérica y se marca como objetivos prioritarios la divulgación y el entretenimiento, encontrándose el planteamiento educativo inmerso dentro del propio programa no requiriendo por tanto de materiales complementarios; este tipo de programas transfiere las formas de diseño de la televisión comercial, siendo sus representaciones clásicas el reportaje y los noticiarios;

b) la televisión educativa, contempla contenidos que tienen algún tipo de interés formativo y/o educativo, pero que por algún motivo no forman parte del sistema escolar formal, los programas pueden agruparse en torno a series con una programación continua, y empieza a adquirir sus bases de diseño de la didáctica y teorías del aprendizaje, frente al carácter divulgativo y de entretenimiento del tipo de televisión anterior, la presente persigue influir en el conocimiento, las actitudes y los valores del espectador;

c) y la televisión escolar, que persigue la función básica de suplantar al sistema escolar formal, marcándose como objetivos los mismos que el sistema educativo general, desde niveles de primaria, hasta cursos de actualización universitarios, como es lógico imaginarse los principios de diseño son adquiridos desde la didáctica y las teorías de aprendizaje (Cebrián, págs. 191-193).

#### **2.2.3.10.4.1. El video en el aula**

Cabe destacar el extendido uso que tiene el video como recurso didáctico para trabajar en el aula. Se incluyen aquí el género documental, los videos educativos y aquellos que son susceptibles de ser aprovechados pedagógicamente.

Los educativos son aquellos que tienen una lógica expositiva y desarrollan una narrativa por etapas para lograr un mejor aprendizaje por parte del que lo ve.

#### **2.2.3.2.11. La publicidad como discurso**

Marcelo Moliné manifiesta que en 1978 la UNESCO definió a la publicidad como esencialmente “una actividad de comunicación, que forma parte del proceso y del sistema de comunicación y que apunta a promover la venta de un artículo, producto o servicio; a fomentar una idea o a lograr cualquier otro efecto que desee conseguir el anunciante”, (Moliné, 2008, pág. 24).

Es así que la publicidad no sólo tiene la finalidad de promover el consumo de bienes y servicios, sino también desempeña un rol importante en determinadas campañas contra algunos consumos perniciosos (en el caso de campañas contra las adicciones al alcohol, los cigarrillos, las drogas) y en la modificación de alguna acción o conducta social (por ejemplo las campañas de educación vial, contra la discriminación o la prevención de enfermedades de transmisión sexual), o promoción de una determinada causa (la ecología y la defensa de los bosques, el Yasuní ITT en el caso del Ecuador, por citar un ejemplo).

##### **2.2.3.2.11.1. Tipos de publicidad**

La publicidad se puede clasificar de acuerdo con su finalidad y de acuerdo con la naturaleza de los bienes que anuncia (Moliné, 2008, págs. 55-61). En el primer caso se tiene a la publicidad de marca, propaganda política, institucional o corporativa y de servicios a la comunidad, y puede ser producida, tanto por una gran empresa, como por una pequeña y mediana empresa (pyme), el Estado, un partido político o una organización no gubernamental.

En el segundo caso, se puede encontrar la publicidad de productos tangibles (se pueden ver y tocar; son productos de consumo); o intangibles (suelen ser mensajes más informativos que destacan la existencia de soluciones, las ventajas y las fórmulas de compra o contratación, tal es el caso de los servicios prestados por las distintas empresas públicas y/o privadas).

#### **2.2.3.2.11.2. El lenguaje del discurso publicitario**

La publicidad, como forma de comunicación masiva, se construye a partir del deseo y de la persuasión (Moliné, 2008, pág. 70). Su discurso se organiza en un entramado de texturas diferentes donde convergen actividades, disciplinas y artes –como la pintura, la poesía, la psicología, la música y el comercio–, con el objetivo de configurar una buena promesa.

El deseo de influir en un determinado público o consumidores es la meta de toda campaña o proceso publicitario. En este sentido, la acción de comprar trasciende al hecho económico constituyéndose, fundamentalmente, en un acto social. Así:

[...]Palabras como amor, dinero, salud, gratuidad, beneficio, fácil, nuevo, resultados, garantía, por mencionar sólo algunas, son permanentemente utilizadas y sirven para motivar a los destinatarios del discurso publicitario. Estas motivaciones responden a necesidades básicas (alimentación, vivienda, seguridad, descanso, etc.) y a necesidades emocionales (desarrollo profesional, independencia, poder, compañía, éxito aceptación, etc.). (Moliné, 2008, pág. 81)

En general el discurso publicitario apunta directamente a la persona a través de la función apelativa del lenguaje. En este sentido es muy directo y para implicar al destinatario suele recurrir a la primera persona del singular y del plural. Tiene además, generalmente, una función referencial, pues alude continuamente al producto o idea que promociona.

Para ello las agencias publicitarias elaboran el eslogan o lema publicitario, que es el mensaje que encierra la promesa. El mismo tiende a ser breve y preciso, con un sólo argumento, y suele asociar el producto a valores socialmente aceptados como positivos: belleza, fama, poder, juventud, salud, éxito, etc. Para lograrlo toma de la literatura figuras retóricas –como metáforas, redundancia, antítesis, sinécdoques, hipérboles–, expresándolas de modo visual y en el eslogan, para crear ese mundo de ensueños y promesas al alcance de la mano.

Por su parte, José Ignacio Aguaded manifiesta que una pieza publicitaria apunta a cuatro necesidades humanas (Aguaded, 2002, pág. 133): la sexualidad (erotismo,

femineidad, dominio, atracción, virilidad, fuerza, placer, juventud), el amor (maternidad, paternidad, cariño, amistad, ternura), la seguridad (riqueza, dominio, salud, éxito) y el reconocimiento (estatus social, distinción, belleza, buen gusto). La publicidad sumerge a sus audiencias en un mundo de fantasía al presentar sus productos, sus servicios o sus ideas como medios necesarios para alcanzar la felicidad. Esta ilusión se recuesta muchas veces en estereotipos ligados al éxito, a la salud, al bienestar, el compromiso, la responsabilidad.

Los argumentos de la publicidad de bienes de consumo y marca se piensan teniendo en cuenta la estratificación social de los consumidores y por lo tanto su poder adquisitivo, diferenciándolos en tres segmentos, a decir de Aguaded:

1. **Elevado:** anuncios para una minoría: joyas, automóviles, alta tecnología. Los argumentos utilizados por el discurso publicitario para este segmento, tratan de diferenciarlo de la gran masa de consumidores. Un claro ejemplo es el eslogan que impuso años atrás una exclusiva tarjeta de crédito, que condensaba esta idea de diferencia: “Pertenecer tiene sus privilegios”.
2. **Medio:** se dirige a la mayoría de los consumidores, tratando de seducir con productos de consumo masivo pero que presentan alguna diferencia en calidad o sofisticación.
3. **Bajo:** presentan también productos de consumo masivo, pero de inferior calidad, y la publicidad de los mismos se construye con una retórica directa y contundente, ofreciendo poca dificultad de comprensión.

Es preciso señalar que una misma empresa que produce bienes de consumo masivo, hace, por ejemplo, un producto más económico para el consumidor estratificado como bajo y otro con más propiedades y acción más contundente, pensado para otro sector de público, de los niveles medio y elevado, más caro, presentándolo con un lenguaje más sofisticado, que exige otro tipo de nivel intelectual por parte del destinatario del mensaje.

Según Moliné, un discurso publicitario completo debiera contener (Aguaded, 2002, pág. 100):

- Promesa de beneficio, expuesta en el eslogan.
- Descripción del producto o servicio que se oferta, destacando los aspectos más sobresalientes.
- Prueba que confirma lo prometido.
- Enunciación de lo que se perdería el consumidor de no aceptar la oferta.
- Otros beneficios accesorios: regalos, facilidades de pagos, etc.
- Razones para actuar inmediatamente.

Desde otro punto de vista, Luis Baggiolini explica que una de las reglas más conocidas que deben seguir los publicistas para componer un mensaje es cumplir con las consignas de AIDA (siglas que determinan las fases de un anuncio eficaz) (Baggiolini, 2002, pág. 111):

A: Atención

I: Interés

D: Deseo

A: Acción o adhesión

De esta manera, si logra llamar la atención, captar el interés, despertar el deseo y llevar al receptor a la compra, reacción o adhesión a las ideas, se estaría en presencia de una publicidad eficaz.

### **2.2.3.2.11.3. Publicidad y educación**

Las perspectivas pedagógicas contemporáneas plantean que la educación es un proceso que se da a lo largo de la vida y por lo tanto va provocando modificaciones en la conducta individual y social. En el proceso de la educación intervienen –si bien los encargados principales son, en general, la familia y la escuela– distintos sujetos e instituciones entre los que se encuentran los medios de comunicación y con ellos los mensajes publicitarios.



El contenido de estos mensajes ejerce sobre las personas un efecto socializador creando o reforzando ciertos estereotipos, por ejemplo: el adolescente rebelde, el ama de casa trabajadora, el hombre de éxito, etc. También se muestran ciertos modelos de relacionarse dejando de lado, o prestando poca atención, a otros. Estos modelos entran en el proceso educativo tanto de los niños, como adolescentes y adultos.

Aguaded reflexiona en torno a si los anunciantes y publicistas son los encargados de educar o sólo deben encargarse de lograr su principal objetivo que es el de vender un producto (Baggiolini, 2002, pág. 119). Como este es un tema en el que existen opiniones encontradas, Doris Pineda de esta investigación concluye que la publicidad, sin olvidar su objetivo (lanzar un producto, vender un servicio, concientizar al ciudadano, etc.), puede realizarse teniendo en cuenta la responsabilidad que le cabe al ser parte del discurso de los medios que, a la vez, son agentes de socialización.

#### **2.2.3.2.12. El internet**

El surgimiento de Internet es uno de los fenómenos comunicativos más significativo de los últimos años. La llegada de un nuevo medio de comunicación en general se ve rodeada tanto de detractores como de fervientes defensores, que muchas veces le otorgan la capacidad de anular las conciencias, alienar o, por el contrario, de lograr un mundo en el que los sujetos sean libres e iguales.

Como ocurrió con la aparición de otros medios de comunicación, como por ejemplo la televisión, Internet produce en la sociedad cambios que repercuten tanto en el ámbito individual como social y por supuesto, se ven reflejados en el ámbito escolar.

Internet es una tecnología de comunicación e información compuesta por miles de redes informáticas autónomas conectadas entre sí y que no posee un centro de control y distribución sino que su estructura es la de una red. En Internet se pueden encontrar distintas clases de cosas: enciclopedias, cursos universitarios, acceso a bibliotecas, información sobre cómo cuidar un perro, ofertas de electrodomésticos, programas interactivos sobre perfeccionamiento en el manejo de soldadoras, etc. Internet sirve para casi todo, para buscar trabajo, hacer amigos, ubicar becas, conocer las noticias

de último momento y hacer negocios. Internet nos proporciona un tejido de información a la que podemos acceder con relativa facilidad.

La actualización de la información en Internet se hace en tiempo real y el concepto de biblioteca universal comienza a ser ya una realidad tangible (y no sólo desde el punto de vista documental sino también multimedia, al combinar diferentes soportes como el audio, el video, la fotografía). Además, no existen fronteras geográficas ya que se puede acceder a información de cualquier lugar del mundo desde cualquier lugar del mundo (museos, centros de información, bibliotecas, clima, transporte, etc.).

La información en la red está organizada a través de páginas: las webs.

A comienzo de 1990 la implementación de la Word Wide Web (WWW) como una plataforma de fácil acceso y de muy sencilla utilización aceleró el crecimiento de Internet. Cada web es una forma de presentar y catalogar información. Las webs no están organizadas de forma lineal sino como un conjunto de documentos, que generalmente, remiten mediante un simple clic con el mouse sobre la palabra, a otros documentos de la misma página o de diferentes páginas web.

Otra forma de acceder a la información que se encuentra en la red es a través de la utilización de buscadores que son páginas preparadas para conectarse con otras con sólo escribir una palabra. De esta forma es posible relacionar esa palabra con miles de textos, sitios, personas que la han nombrado o que han desarrollado algún tema que la incluya. En nuestro país la conexión a Internet fue posible, en forma semi-gratuita, desde abril de 1994, y casi un año después en forma comercial.

#### **2.2.3.2.12.1. El hipertexto**

El egregio semiólogo europeo Umberto Eco establece una diferencia entre textos para ser leídos y textos para ser consultados. En esa perspectiva:

La lectura de una novela o de un ensayo filosófico encuentra a su mejor aliado en el soporte del libro. Allí la libertad del lector para leer hipertextualmente es incomparablemente más rica que en cualquier texto electrónico. Pero cuando se trata de textos para ser consultados

(manuales, enciclopedias, etc.) el hipertexto digital es insuperable. Y quizás aquí radica una de las características más sobresalientes y paradójicas de la Internet y la www: por un lado, su carácter de gran biblioteca virtual, de gigante libro inconcluso puesto para ser consultado y en el que cualquier usuario puede poner "su obra" borrando la tradicional diferencia entre autor y lector; y por el otro, el impresionante avance de la red, el aumento creciente de su contenido, el cual convierte a los usuarios en navegantes muchas veces perdidos, desorientados en mares de información que no se sabe muy bien cómo seleccionar ni bajo qué criterios. (Eco H. , 2003, pág. 25)

En este sentido la distinción, muy visible en el libro impreso, entre el lector del texto y el autor del libro se borra en provecho de una realidad distinta: el lector se convierte –señala Eco– en uno de los actores de una escritura a varias manos o, a lo menos, se halla en posición de constituir un nuevo texto a partir de fragmentos libremente recortados y ensamblados. (Eco H. , 2003, pág. 28)

### **2.3. Hipótesis de trabajo**

La hipótesis de trabajo queda formulada en los siguientes términos:

El diseño de un Programa de capacitación docente se convertirá en un aporte a la mejora de las competencias del profesorado del profesorado de Lengua y Literatura de la Unidad Educativa “La Providencia”, en la enseñanza de Lectura Crítica de Imágenes.

### **2.4. Variables de investigación**

- (Independiente) Programa de capacitación docente
- (Dependiente) Competencias del profesorado
- (Dependiente) Lectura Crítica de Imágenes

## 2.5. Operacionalización de variables

**Tabla 3.** Operacionalización de variables

<b>HIPÓTESIS DE TRABAJO</b>			
	El diseño de un programa de capacitación docente se convertirá en un aporte para la actualización de las competencias del profesorado de Lengua y Literatura de la Unidad Educativa “La Providencia”, en la enseñanza de lectura Crítica de Imágenes.		
<b>VARIABLE INDEPENDIENTE</b>	<b>DEFINICIÓN CONCEPTUAL</b>	<b>DIMENSIÓN</b>	<b>INDICADORES</b>
<b>Programa de capacitación docente</b>	“El programa de capacitación es el instrumento que sirve para explicitar los propósitos formales e informales de la capacitación y las condiciones administrativas en las que se desarrollará. El programa debe responder a las demandas organizacionales y las necesidades de los trabajadores.”	Estimación de los criterios de programación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fase de análisis</li> <li>• Fase de diseño</li> <li>• Fase de desarrollo instruccional</li> <li>• Fase de implementación</li> <li>• Fase de evaluación</li> </ul>
<b>VARIABLE DEPENDIENTE</b>	<b>DEFINICIÓN CONCEPTUAL</b>	<b>DIMENSIÓN</b>	<b>INDICADORES</b>
<b>Competencias del profesorado</b>	“Las competencias docentes o del profesorado se definen como un conjunto multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas y actitudes que todo docente necesita adquirir en el proceso de enseñanza para su realización y desarrollo personal, inclusión en la sociedad y acceso al empleo. Deben ser transferibles y, por tanto, aplicables en determinados contextos y situaciones”.	Estimación de las competencias contemporáneas en la enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organizar y animar situaciones de aprendizaje.</li> <li>• Gestionar la progresión de los aprendizajes.</li> <li>• Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación</li> <li>• Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y su trabajo.</li> <li>• Trabajar en equipo.</li> <li>• Participar en la gestión de la escuela.</li> <li>• Informar e implicar a los padres</li> <li>• Utilizar nuevas tecnologías</li> </ul>

<b>Lectura Crítica de Imágenes (LCIA)</b>	<p>“Hace referencia al conjunto de técnicas o procesos que permite a las personas descubrir las ideas y la información que subyacen dentro de una imagen impresa o de carácter audiovisual”.</p>	<p>Estimación de los ámbitos integrantes de las competencias en LCIA</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Afrontar deberes y dilemas éticos de la profesión</li> <li>• Organizar la propia formación continua.</li> <li>• Lenguaje audiovisual</li> <li>• La tecnología</li> <li>• Procesos y agentes de producción y programación</li> <li>• Recepción y audiencias</li> <li>• Valores e ideología</li> <li>• Estética</li> </ul>
---	--	--	---

**Elaborado por:** Doris Pineda

## **CAPÍTULO III**

### **METODOLOGÍA**

#### **3.1. Tipo de investigación**

Este trabajo parte del diseño de una investigación que relaciona de manera sistemática métodos de indagación científica como el exploratorio, el descriptivo, el bibliográfico y la investigación de campo. Debido a que la población objeto es numéricamente manejable, no se utilizan procedimientos estadísticos para determinar muestras representativas. Además, no se pretende determinar correlaciones ni explicaciones causales entre las variables que se investiga; más bien se efectúa un proceso de exploración y descripción de sus lazos más identificables.

#### **3.2. Métodos de investigación**

El método general de la presente tesis es el deductivo, propio de las ciencias y el paradigma cuantitativo de investigación. Básicamente éste implica el planteamiento de una hipótesis y la subsecuente búsqueda de evidencia empírica que aporte a la confirmación o refutación de la conjetura propuesta, con base en procedimientos de análisis y síntesis.

#### **3.3. Población y muestra**

Por población se entiende aquel grupo de personas, instituciones, documentos, etc. que conforman el objeto de estudio o unidad de análisis. La cantidad de cada uno de éstos puede variar, dependiendo del tipo de investigación que se efectúe.

La muestra, en cambio, es un determinado número de individuos de dichas poblaciones (cantidad estadísticamente representativa) que se extrae como producto de un cálculo matemático. En términos estadísticos, los resultados obtenidos tras la indagación de determinadas variables e hipótesis es extrapolable a toda la población.

En el caso de esta investigación, la población o unidad de análisis está conformada por 10 docentes y del área de Lengua y Literatura de la Unidad Educativa “La Providencia”, y tres autoridades.

Como se expuso anteriormente, debido a lo manejable de la población, no ha sido necesario determinar una muestra estadísticamente representativa.

**Tabla 4.** Población o unidad de análisis

<b>INFORMANTES</b>	<b>POBLACIÓN</b>
Docentes	10
Autoridades	3
<b>TOTAL</b>	<b>13</b>

**Elaborado por:** Doris Pineda.

### **3.4. Técnicas e instrumentos para la recolección de información**

En este acápite se esbozan las técnicas que se consideraron las más idóneas para la elaboración, registro y procesamiento de datos. El objetivo de su uso fue la obtención sistemática y ordenada de información útil para el sustento teórico y empírico de la investigación. Los criterios para su presentación en este capítulo son: la técnica (una breve explicación y argumentación del por qué se las usó), los procedimientos que se siguieron, los instrumentos que se utilizaron para la recolección de los datos y el tiempo que tomó su ejecución.

- **Investigación bibliográfica.** Los libros, los tratados de carácter científico y especializado se constituyen en fuentes de primera y segunda mano muy importantes en el desarrollo de cualquier investigación. Por esta razón se acudirá a la técnica de sistematización documental o bibliográfica como la primera gran herramienta en la obtención de información. Esta consiste en el uso de instrumentos que permiten ordenar y clasificar el material recopilado en función de determinados criterios. (Rojas, 2002, pág. 65)

En el procedimiento, se partió inicialmente de la ubicación de las bibliotecas, centros de documentación o sitios en internet que pueden proporcionar los libros requeridos para la elaboración de la bibliografía de consulta. Entre los lugares que se visitaron estuvieron: la biblioteca de la Universidad Politécnica Salesiana (UPS); la biblioteca general de la Pontificia Universidad Católica de Quito (PUCE); y la biblioteca de la Universidad Andina Simón Bolívar (UASB), todas ubicadas en la ciudad de Quito.

Los libros están registrados sistemáticamente en ficheros o sistemas informáticos de consulta. Se hizo una revisión general y aproximativa de los libros, para luego seleccionar y registrar los que fueron de utilidad, previa la realización de: una pre-lectura (revisión del índice general, el índice analítico, prefacio, primero y último capítulo y bibliografía de referencia) que permitió captar los elementos más importantes; una lectura rápida (análisis global del texto para tomar de este unos pocos elementos); una lectura crítica del texto (revisión detallada y concienzuda, distinguiendo entre hechos, opiniones, conceptos, definiciones, clasificaciones, etc.); y una post-lectura (elaboración de mapas conceptuales, representaciones gráficas, etc.). (Serafini, 1991, pág. 100)

Los instrumentos que se utilizaron fueron: las fichas bibliográficas o hemerográficas y las fichas de lectura. (Eco, 1987, pág. 78) En las primeras, se registraron los datos del texto (recopilados de libros o de sitios en internet) que sirvieron tanto para su ubicación temática como para las notas de referencia a pie de página y la bibliografía general. En las segundas, en cambio, se registraron los fragmentos o ideas relevantes de los libros (o sitios consultados en internet), que permitieron argumentar los supuestos propuestos en el trabajo.

Se efectuó también una revisión, selección y registro de los sitios en internet que proporcionaron la mejor y más actual información relacionada con el tema.



Todo este proceso se lo realizó en dos meses.

- **Entrevista.** Es una técnica de investigación que permite recopilar información de especialistas en un área específica de las ciencias (GAITÁN, 2000). El tipo de información que se obtiene al emplearla permite una perspectiva explicativa e interpretativa de un tema, gracias al diálogo y la retroalimentación directa que permite, incluso, solicitar al entrevistado aclaraciones, profundizaciones y ejemplos.

Se planificó dos formatos de entrevistas: la primera dirigida a las autoridades de la Unidad Educativa “La Providencia” (UELP) y a los denominados informantes especializados. La primera tuvo como objetivo recabar información en torno a aspectos relacionados con la viabilidad y a los parámetros metodológicos del plan de capacitación docente. Y la segunda se enfocó en recabar información pertinente sobre conceptos, categorías y enfoques contemporáneos vinculados a la capacitación docente y organización de talleres.

Las tres autoridades entrevistadas fueron: Ana Lucía Sotomayor, rectora; Marcelo Espinoza, director de la sección Bachillerato; y Antonella Basantes, directora del departamento de Talento Humano. Por su parte, los informantes especializados que fueron contactados son expertos en las áreas de formación de formadores, Pedagogía y Comunicación Audiovisual. Así, se contó con los aportes de Eduardo Fabara, experto en Educación y Formación docentes del Centro Nacional de Investigaciones Educativas (CENAISE); Luis Villamarín y José Laso, expertos en Comunicación Audiovisual de la Universidad Andina Simón Bolívar; y Silvia Zambrano, experta en Pedagogía de la Formación de Formadores de la Universidad Central del Ecuador, así como los expertos en gerencia y administración educativa Jorge Torres y Rafael Pando, ambos del CENAISE.

Inicialmente, se procedió a contactar personalmente y con la debida anticipación a los entrevistados, a quienes se les planteó con claridad el tema y los objetivos del proyecto, así como los subtemas, categorías o conceptos que requieran explicaciones de su parte.

Se utilizó como instrumentos de registro una guía temática y de preguntas con el propósito de orientar la entrevista, aunque en su desarrollo pueden omitirse o agregarse algunas preguntas, dependiendo la dinámica y la profundización lograda; además, una libreta de anotaciones y una grabadora de audio. Se tomaron las previsiones del caso, tales como plumas o lápices adicionales y baterías. Todas las entrevistas planificadas se llevaron a cabo en aproximadamente dos meses.

El lugar, la fecha y el tiempo de duración de la entrevista (incluso el hecho de si se realizará en más de una jornada) fueron establecidos en función de la disponibilidad del entrevistado.

- **Grupo de discusión.** Esta técnica se la utiliza frecuentemente cuando se desea recopilar y sistematizar información entorno a grupos reducidos de personas. Pueden ser grupos heterogéneos de hasta 12 personas sobre las que se desea indagar de manera precisa temas concretos (preferencias, opiniones, conductas, etc.). O también puede estar formado por grupos reducidos de expertos interdisciplinarios para concentrar sus esfuerzos intelectuales en áreas específicas del conocimiento (Rojas, 2002, pág. 69).

Para poner en marcha esta técnica cualitativa, se procede a contactar a las personas o expertos que integrarán (integraron) el grupo. Definidos los parámetros de participación (sobre qué tema, con qué objetivos y qué se espera recabar) y concretado el compromiso, se procede a diseñar una guía o matriz de orientación de la sesión de trabajo (grupo de discusión).

Dicha matriz permite enrumbar el diálogo y los aportes. Se debe procurar, con tino y respeto, que la sesión no se convierta en un debate académico o de “egos” profesionales. Es recomendable reunir a las personas de tal manera que puedan estar de frente. El que hace el papel de mantenedor o facilitador se encarga de formular los tópicos y anotar los aportes de la lluvia de ideas.

Se prefiere no hacer ningún juicio de valor sobre los aportes en la fase de la lluvia de ideas. Conforme se desarrolla la dinámica, se va puliendo y acotando los aportes a lo más esencial en función de los objetivos planteados.

Para el caso de esta tesis, el grupo de discusión estuvo conformado por tres de las autoridades de la Unidad Educativa “La Providencia” ya citadas: Ana Lucía Sotomayor, rectora; Marcelo Espinoza, director de la sección Bachillerato; y Antonella Basantes, directora del departamento de Talento Humano.

Los instrumentos de registro empleados fueron: pizarrón, portafolio, libreta de anotaciones y grabadora de audio.

La sesión, desarrollada el día 23 de mayo de 2012, duró dos horas, con quince minutos de receso.

- **Encuesta.** Es otra técnica que se la empleó con el propósito de recolectar datos de las autoridades y docentes en torno a la viabilidad y organización de un programa de capacitación para el profesorado de Lengua y Literatura de la Unidad Educativa “La Providencia”. Vale indicar nuevamente, que el procesamiento de las encuestas no implica procedimientos refinados ni complejamente técnicos.

El instrumento principal que se empleó fue un cuestionario diseñado para indagar los aspectos más objetivos y relevantes de las dos variables dependientes.

Su aplicación se llevó a cabo en aproximadamente tres semanas.

### **3.5. Grupo de discusión conformado por las autoridades de la UELP**

**VARIABLE INDEPENDIENTE:** Programa de capacitación docente

**Tabla5.**Formato entrevista a autoridades de la Unidad Educativa. “La Providencia”

PREGUNTAS		ENTREVISTADOS	

**Elaborado por:** Doris Pineda

### **3.6. Primera encuesta dirigida a docentes de la UELP**

**DEPENDIENTE:** Competencias del profesorado

Este cuestionario de preguntas con respuestas ponderadas tiene como objetivo obtener información en torno a las competencias generales que deberá desarrollar el docente en el programa de capacitación.

Por favor lea con atención las preguntas y tómese su tiempo para responder.

Marque en los casilleros correspondientes según su ponderación, en donde:

- 1. MUY BUENO**
- 2. BUENO**
- 3. ACEPTABLE**
- 4. REGULAR**
- 5. NO SABE**

**Tabla6.**Formato encuesta docentes de la UELP

<b>COMPETENCIAS DEL PROFESORADO</b>					
<b>PREGUNTAS</b>	<b>PONDERACIÓN</b>				
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1. ¿Organiza y anima situaciones de aprendizaje?					
2. ¿Gestiona la progresión de los aprendizajes?					
3. ¿Elabora y hace evolucionar dispositivos de diferenciación?					
4. ¿Implica a los alumnos en sus aprendizajes y su trabajo?					
5. ¿Trabaja en equipo?					
6. ¿Participar en la gestión de la institución?					
7. ¿Informa e implica a los padres y madres?					
8. ¿Utiliza nuevas tecnologías?					
9. ¿Afronta deberes y dilemas éticos de la profesión?					
10. ¿Organiza la propia formación continua?					

**Elaborado por:** Doris Pineda

### **3.7. Segunda encuesta dirigida a docentes de la UELP**

#### **VARIABLE DEPENDIENTE:** Lectura Crítica de Imágenes

Este cuestionario de preguntas con respuestas ponderadas tiene como objetivo obtener información en torno a las competencias específicas en Lectura Crítica de Imágenes que deberá desarrollar el docente en el programa de capacitación.

Por favor lea con atención las preguntas y tómese su tiempo para responder.

Marque en los casilleros correspondientes según su ponderación, en donde:

- 1.** Muy bueno
- 2.** Bueno
- 3.** Aceptable
- 4.** Regular
- 5.** No sabe

**Tabla 7.** Formato Encuesta docentes de la UELP

<b>LECTURA CRÍTICA DE IMÁGENES AUDIOVISUALES (LCIA)</b>					
<b>PREGUNTAS</b>	<b>PONDERACIÓN</b>				
<b>1. EL LENGUAJE</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
¿Cómo pondera su conocimiento de los códigos que hacen posible el lenguaje audiovisual y su capacidad de utilizarlos para comunicarse de manera sencilla pero efectiva?					
¿Cómo pondera su capacidad de análisis de los mensajes audiovisuales?					
<b>2. LA TECNOLOGÍA</b>					
¿Cómo pondera su conocimiento teórico del funcionamiento de las herramientas que hacen posible la Lectura Crítica de Imágenes, para poder entender cómo son elaborados los mensajes?					
¿Cómo pondera su capacidad de utilización de las herramientas más sencillas para comunicarse de manera eficaz en el ámbito de lo audiovisual?					
<b>3. LOS PROCESOS DE PRODUCCIÓN Y PROGRAMACIÓN</b>					
¿Cómo pondera su conocimiento de las funciones y tareas asignadas a los principales agentes de producción y las fases en las que se descomponen los procesos de producción y programación de los distintos tipos de productos audiovisuales?					
¿Cómo pondera su capacidad de elaborar mensajes audiovisuales y su conocimiento de su trascendencia e implicaciones en los nuevos entornos de comunicación?					
<b>4. LA IDEOLOGÍA Y LOS VALORES</b>					
¿Cómo pondera su capacidad de lectura comprensiva y crítica de los mensajes audiovisuales, en cuantas representaciones de la realidad y, en consecuencia, como portadores de ideología y de valores?					
¿Cómo pondera su capacidad de análisis crítico de los mensajes audiovisuales, entendidos a un tiempo como expresión y					

soporte de los intereses, de las contradicciones y de los valores de la sociedad?					
<b>5. LA DIMENSIÓN ESTÉTICA</b>					
¿Cómo pondera su capacidad de analizar y de valorar los mensajes audiovisuales desde el punto de vista de la innovación formal y temática y la educación del sentido estético?					
¿Cómo pondera su capacidad de relacionar los mensajes audiovisuales con otras formas de manifestación mediática y artística?					

**Elaborado por:** Doris Pineda

### **3.8. Técnicas para el procesamiento y análisis de resultados**

- Procedimientos estadísticos no complejos (tablas y gráficos porcentuales) para la tabulación de datos.
- Matrices para el procesamiento del grupo de discusión y las encuestas.
- Matriz de desagregación SCIM

## CAPÍTULO IV

### ANÁLISIS Y PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

#### 4.1. Procesamiento de resultados

##### 4.1.1 Presentación de resultados del grupo de discusión

**Tabla 8.** Grupo de discusión. Autoridades de la Unidad Educativa. “La Providencia”

PREGUNTAS		RESPUESTAS	
	Ana Lucía Sotomayor Rectora	Marcelo Espinoza Director de la sección Bachillerato	Antonella Basantes Directora del departamento de Talento Humano
1. ¿Cuál es según su experiencia como formadores la metodología más adecuada para el diseño de un programa de capacitación docente?	La metodología más recomendable es la SCID ( <i>systematic curriculum instructional development</i> ). El hecho que permite una desagregación de subprocesos permite diseñar al detalle una capacitación.	Las metodologías combinadas AMOD y DACUM son muy útiles. No obstante el SCID es mucho más prolijo y práctico.	Definitivamente el SCID es el mejor sistema para diseñar un análisis de las necesidades de capacitación del profesorado
2. Según la metodología propuesta, ¿en qué consiste la fase de análisis?	Determinar con precisión las estrategias de capacitación	Plantear claramente en qué áreas del conocimiento o, según las innovaciones, qué competencias se deberían mejorar	Focalizarlos aspectos en los cuales el o la docente deber ser capacitado. Es importante tener claro los objetivos de la capacitación.
3. ¿Cómo se ejecuta la fase de diseño?	Se aplica la matriz de desagregación y, en grupos de trabajo, se definen las etapas, temas, subtemas, etc.	Es el momento para establecer las aristas y las estrategias más adecuadas y contextualizadas en función de las demandas de capacitación	Si el análisis fue detallado, se plantean una a una las mejores medidas y modelos en función de él.



4. ¿Cómo se pone en marcha la fase de desarrollo instruccional?	Lo vital es contar con una moral laboral alta y que el currículo sea un reflejo real de las necesidades de capacitación	La calidad de los capacitadores es un aspecto decisivo. El desarrollo instruccional debe ser lo más consecuente con la realidad que vive el o la docentes. No conviene presiones ni tensiones entre el profesorado.	Difundir rápida y oportunamente la noción de que la capacitación no implica cambios ni despidos. Reunir a los docentes con el fin de explicaren detalle la visión, misión y objetivos curriculares.
5. ¿En qué condiciones se ejecuta la fase de implementación	Es la etapa en la que se contrasta lo pensado con la realidad. Hay que tener mucho cuidado con los detalles y los problemas que van surgiendo.	Los recursos económicos e intelectuales son vitales. El monitoreo es otro aspecto fundamental para ir resolviendo inconvenientes y hacer reajustes.	La prolijidad es un factor decisivo. El equipo organizador debe estar pendientes de que lo planeado se cumpla al pie de la letra, y establecer un monitoreo constante del cumplimiento o no de los objetivos y del curriculum.
6. ¿Con base en qué criterios se concluye con la fase de evaluación?	Aspectos prácticos y objetivos determinados en talleres y sesiones de trabajo lúdicas. Hay que dar preferencia a las producciones pedagógicas originales y concretas.	Talleres destinados a la puesta en práctica de los conocimientos. Se deben evaluar y tanto los conocimientos como las competencias. Los productos deben tener utilidad pedagógica real e inmediata.	Los criterios son: conocimientos, destrezas, competencias, habilidades didácticas y pedagógicas, trabajo en equipo y producciones individuales.

**Elaborado por:** Doris Pineda

#### 4.1.2. Presentación de resultados de las encuestas

##### 4.1.2.1. Primera encuesta: docentes y de la

##### UNIDAD EDUCATIVA “LA PROVIDENCIA”

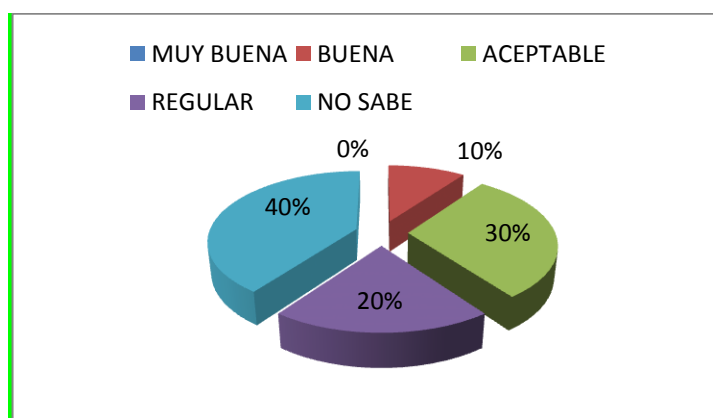
#### 1. ¿Organiza y anima situaciones de aprendizaje?

Tabla 9. Pregunta 1. Docentes

OPCIONES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
MUY BUENO	0	0%
BUENO	1	10%
ACEPTABLE	2	20%
REGULAR	3	30%
NO SABE	4	40%
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>100%</b>

**Fuente:** Encuesta a docentes de la Unidad Educativa “La Providencia”

**Elaborado por:** Doris Pineda



**Fig. 1.** Organización y animación de situaciones de aprendizaje

**Fuente:** Encuesta a docentes de la Unidad Educativa “La Providencia”

**Elaborado por:** Doris Pineda

**Análisis.**-De los 10 docentes encuestados, ninguno ponderó como muy bueno su nivel en la organización y animación de situaciones de aprendizaje; como bueno respondió 1, equivalente al 10%; aceptable respondieron 2, equivalente al 20%; como regular, 3, correspondiente al 30%; y no sabe, 4, equivalente al 40%.

**Interpretación.-** Según los datos obtenidos, se puede establecer que más de la mitad de los encuestados no manifiesta poseer niveles adecuados en la organización y animación de situaciones de aprendizaje.

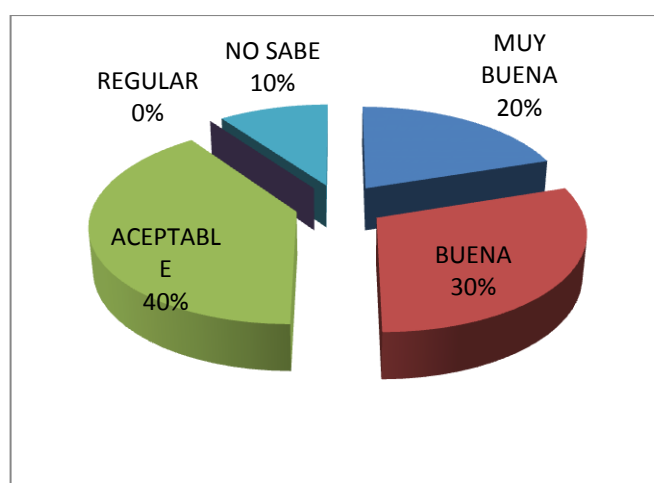
## 2. ¿Gestiona la progresión de los aprendizajes?

**Tabla 10.**Pregunta 2. Docentes

OPCIONES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
MUY BUENO	2	20%
BUENO	3	30%
ACEPTABLE	4	40%
REGULAR	0	0%
NO SABE	1	10%
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>100%</b>

**Fuente:** Encuesta a docentes de la Unidad Educativa “La Providencia”

**Elaborado por:** Doris Pineda



**Fig. 2.** Gestión de la progresión de los aprendizajes

**Fuente:** Encuesta a docentes de la Unidad Educativa “La Providencia”

**Elaborado por:** Doris Pineda

**Análisis.-** De los 10 docentes encuestados, 2, equivalente al 20% respondieron que su nivel de ponderación sobre la gestión de la progresión de los aprendizajes es muy bueno; 3, equivalente al 30%, respondieron que es bueno; 4, que equivale al 40%, contestó que aceptable; y por su parte, 1, equivalente al 10%, respondió que no sabe.

**Interpretación.-** Según los datos obtenidos, se puede establecer que el nivel con respecto a la gestión de la progresión de los aprendizajes es aceptable.

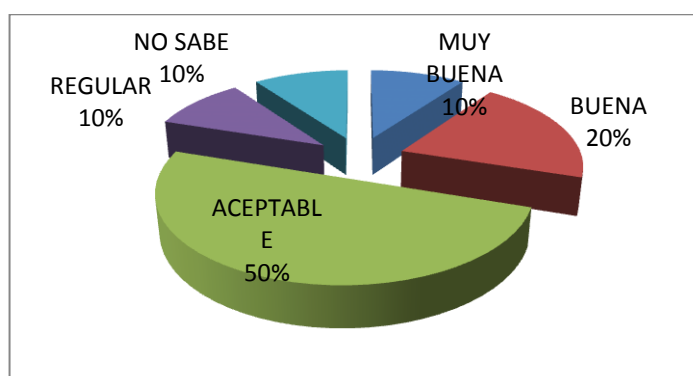
### 3. ¿Elabora y hace evolucionar dispositivos de diferenciación?

**Tabla 11.**Pregunta 1. Docentes

OPCIONES	Frecuencia	PORCENTAJE
MUY BUENO	1	10%
BUENO	2	20%
ACEPTABLE	5	50%
REGULAR	1	10%
NO SABE	1	10%
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>100%</b>

**Fuente:** Encuesta a docentes de la Unidad Educativa “La Providencia”

**Elaborado por:** Doris Pineda



**Fig. 3.** Elaboración y evolución dispositivos de diferenciación

**Fuente:** Encuesta a docentes de la Unidad Educativa “La Providencia”

**Elaborado por:** Doris Pineda

**Análisis.-** De los 10 docentes encuestados, 1, equivalente al 10%, ponderó como muy bueno su nivel de elaboración y evolución de los dispositivos de diferenciación; 2, equivalente al 20%, respondió que es bueno; 5, equivalente al 50%, cree que es aceptable; 1, equivalente al 10%, respondió que es regular; y 1, equivalente al 10%, marcó que no sabe.

**Interpretación.-** Según los datos obtenidos, se puede establecer que la mayoría ponderó como aceptable su nivel de elaboración y evolución de los dispositivos de diferenciación.

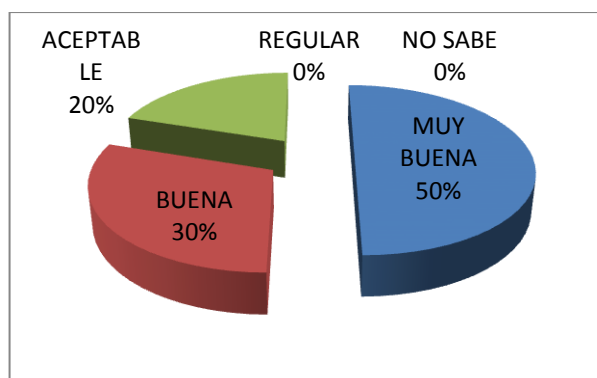
#### 4. ¿Implica a los alumnos en sus aprendizajes y su trabajo?

**Tabla 12.**Pregunta 4. Docentes

OPCIONES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
MUY BUENO	5	50%
BUENO	3	30%
ACEPTABLE	2	20%
REGULAR	0	0%
NO SABE	0	0%
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>100%</b>

**Fuente:** Encuesta a docentes de la Unidad Educativa “La Providencia”

**Elaborado por:** Doris Pineda



**Fig. 4.** Implicación de los alumnos en sus aprendizajes y su trabajo

**Fuente:** Encuesta a docentes de la Unidad Educativa “La Providencia”

**Elaborado por:** Doris Pineda

**Análisis.-** De los 10 docentes encuestados, 5, equivalente al 50%, ponderaron como muy bueno su nivel al momento de implicar a sus alumnos en sus aprendizajes y su trabajo; 3, equivalente al 30%, contestó que bueno; y 2, correspondiente al 20%, respondió que es aceptable.

**Interpretación.-** Según los datos obtenidos, se puede establecer que el nivel su nivel al momento de implicar a sus alumnos en sus aprendizajes y su trabajo es bueno

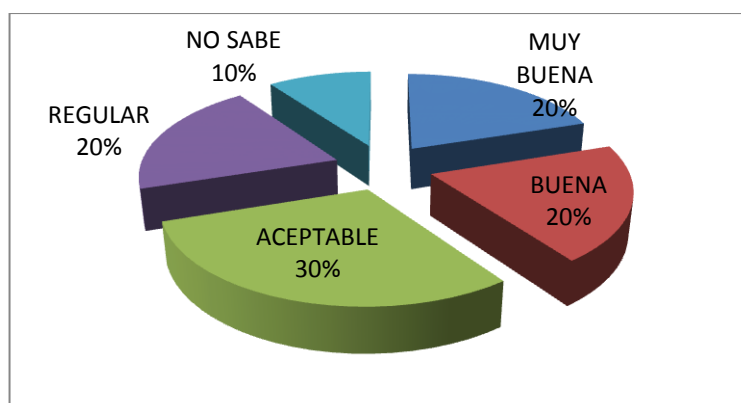
## 5. ¿Trabaja en equipo?

**Tabla 13.**Pregunta 5. Docentes

OPCIONES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
MUY BUENO	2	20%
BUENO	2	20%
ACEPTABLE	3	30%
REGULAR	2	20%
NO SABE	1	10%
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>100%</b>

**Fuente:** Encuesta a docentes de la Unidad Educativa “La Providencia”

**Elaborado por:** Doris Pineda



**Fig. 5.** Trabajo en equipo

**Fuente:** Encuesta a docentes de la Unidad Educativa “La Providencia”

**Elaborado por:** Doris Pineda

**Análisis.-** De los 10 docentes encuestados, 2, equivalente al 20%, respondió que su nivel al momento de trabajar en equipo es muy bueno; 2, que equivale al 20%, cree que es bueno; 3, equivalente al 30%, cree que es aceptable; 2, equivalente al 20%, que es regular; y 1, equivalente al 10%, responde que no sabe

**Interpretación.-** Según los datos obtenidos, se puede establecer que el nivel al momento de trabajar en equipo es bueno

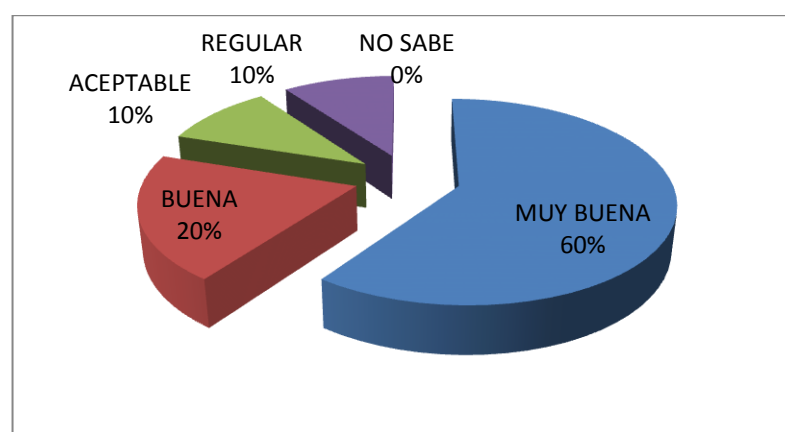
## 6. ¿Participar en la gestión de la institución?

**Tabla 14.** Pregunta 6. Docentes

OPCIONES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
MUY BUENO	6	60%
BUENO	2	20%
ACEPTABLE	1	10%
REGULAR	1	10%
NO SABE	0	10%
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>100%</b>

**Fuente:** Encuesta a docentes de la Unidad Educativa “La Providencia”

**Elaborado por:** Doris Pineda



**Fig. 6.** Participación en la gestión de la institución

**Fuente:** Encuesta a docentes de la Unidad Educativa “La Providencia”

**Elaborado por:** Doris Pineda

**Análisis.-** De los 10 docentes encuestados, 6, equivalente al 60%, considera que su nivel de participación en la gestión de la institución es muy bueno; 2, equivalente al 20%, cree que es bueno; 1, equivalente al 10% cree que es aceptable; 1, equivalente al 10%, respondió que es regular.

**Interpretación.-** Según los datos obtenidos, se puede establecer que el nivel de participación en la gestión de la institución de los encuestados es muy bueno.

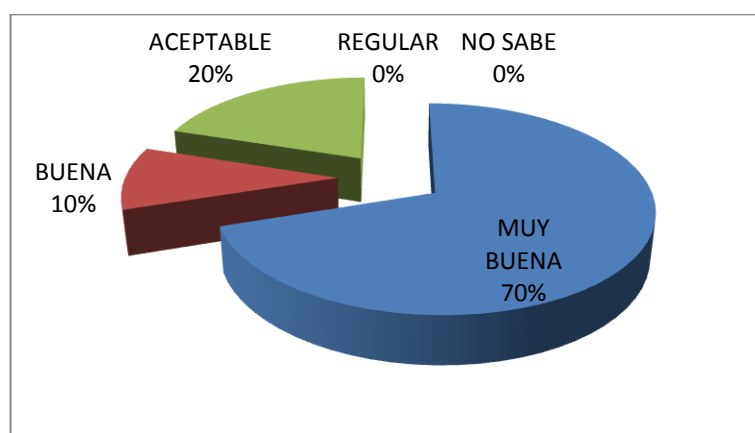
## 7. ¿Informa e implica a los padres y madres?

**Tabla 15.**Pregunta 7. Docentes

OPCIONES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
MUY BUENO	7	70%
BUENO	1	10%
ACEPTABLE	2	20%
REGULAR	0	0%
NO SABE	0	0%
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>100%</b>

**Fuente:** Encuesta a docentes de la Unidad Educativa “La Providencia”

**Elaborado por:** Doris Pineda



**Fig. 7.** Información e implicación a los padres y madres

**Fuente:** Encuesta a docentes de la Unidad Educativa “La Providencia”

**Elaborado por:** Doris Pineda

**Análisis.-** De los 10 docentes encuestados, 7, equivalente al 70%, considera que es muy bueno su nivel de información e implicación de los padres y madres; 1, equivalente al 10%, considera que es bueno; y 2, correspondiente al 20%, cree que es aceptable.

**Interpretación.-** Según los datos obtenidos, se puede establecer qué nivel de información e implicación de los padres y madres es muy buena.



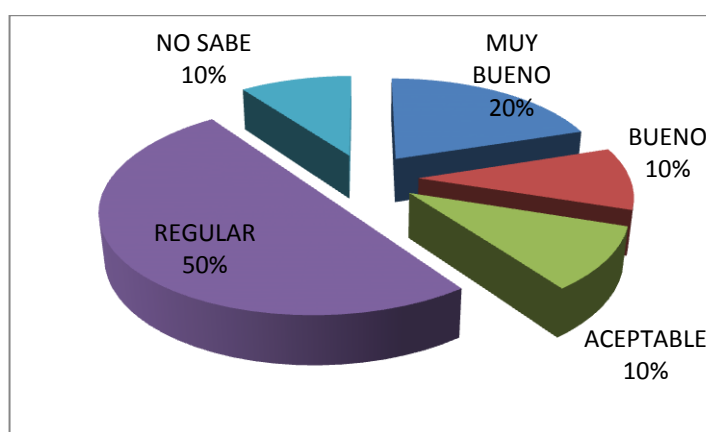
## 8. ¿Utiliza nuevas tecnologías?

**Tabla 16.** Pregunta 1. Docentes

OPCIONES	Frecuencia	PORCENTAJE
MUY BUENO	2	30%
BUENO	1	10%
ACEPTABLE	1	40%
REGULAR	5	20%
NO SABE	1	0%
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>100%</b>

**Fuente:** Encuesta a docentes de la Unidad Educativa “La Providencia”

**Elaborado por:** Doris Pineda



**Fig. 8.** Utilización de nuevas tecnologías

**Fuente:** Encuesta a docentes de la Unidad Educativa “La Providencia”

**Elaborado por:** Doris Pineda

**Análisis.-** De los 10 docentes encuestados, 2, equivalente al 20%, creen que es muy bueno su nivel de utilización de las nuevas tecnologías; 1, equivalente al 10%, cree que es bueno; 1, equivalente al 10%, cree que es aceptable; 5, correspondiente al 50% cree que es regular; y 1, equivalente al 10%, dice que no sabe.

**Interpretación.-** Según los datos obtenidos, se puede establecer que el nivel de utilización de las nuevas tecnologías es regular.

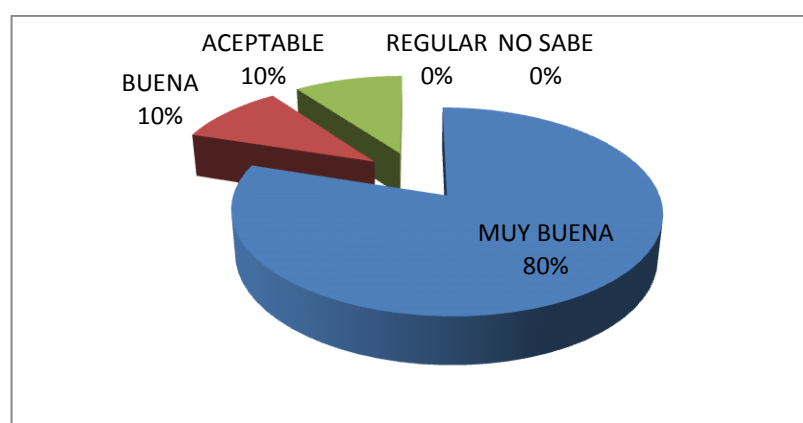
## 9. ¿Afronta deberes y dilemas éticos de la profesión?

**Tabla 17.**Pregunta 1. Docentes

OPCIONES	Frecuencia	PORCENTAJE
MUY BUENO	8	80%
BUENO	1	10%
ACEPTABLE	1	10%
REGULAR	0	0%
NO SABE	0	0%
<b>TOTAL</b>	<b>0</b>	<b>100%</b>

**Fuente:** Encuesta a docentes de la Unidad Educativa “La Providencia”

**Elaborado por:** Doris Pineda



**Fig. 9.** Deberes y dilemas éticos de la profesión

**Fuente:** Encuesta a docentes de la Unidad Educativa “La Providencia”

**Elaborado por:** Doris Pineda

**Análisis.-** De los 10 docentes encuestados, 8, equivalente al 80%, consideran como muy bueno su nivel de cumplimiento de los deberes y dilemas éticos de la profesión; 1, equivalente al 10%, cree que es bueno; y 1, correspondiente al 10% cree que es aceptable.

**Interpretación.-** Según los datos obtenidos, se puede establecer que es muy bueno el nivel de cumplimiento de los deberes y dilemas éticos de la profesión.

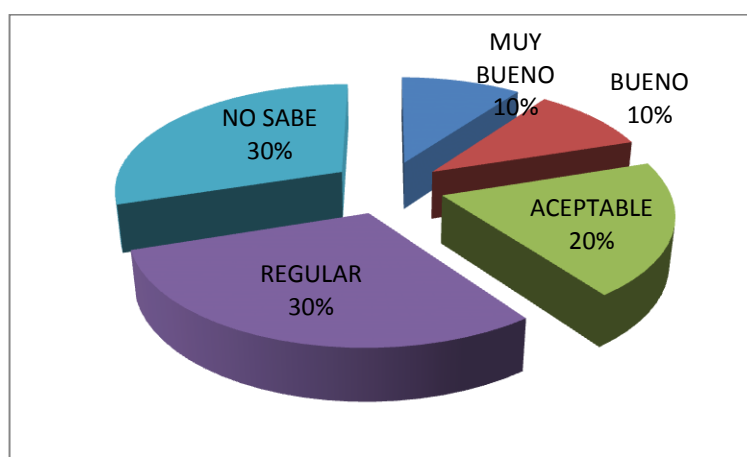
## 10. ¿Organiza la propia formación continua?

**Tabla 18.** Pregunta 1. Docentes

OPCIONES	Frecuencia	PORCENTAJE
MUY BUENO	1	10%
BUENO	1	20%
ACEPTABLE	2	30%
REGULAR	3	20%
NO SABE	3	20%
<b>TOTAL</b>	<b>0</b>	<b>100%</b>

**Fuente:** Encuesta a docentes de la Unidad Educativa “La Providencia”

**Elaborado por:** Doris Pineda



**Fig. 10.** Organización de la propia formación continua

**Fuente:** Encuesta a docentes de la Unidad Educativa “La Providencia”

**Elaborado por:** Doris Pineda

**Análisis.-** De los 10 docentes encuestados, 1, equivalente al 10%, cree que es muy bueno su nivel de organización de la propia formación continua; 1, equivalente al 10%, cree que es bueno; 2, correspondiente al 20%, asegura que es aceptable; 3, equivalente al 30%, que es regular; y 3, equivalente al 30%, no sabe

**Interpretación.-** Según los datos obtenidos, se puede establecer que el nivel de organización de la propia formación continua es regular.

#### 4.1.2.2. Segunda encuesta: docentes y de la UNIDAD EDUCATIVA “LA PROVIDENCIA”

##### A. El lenguaje

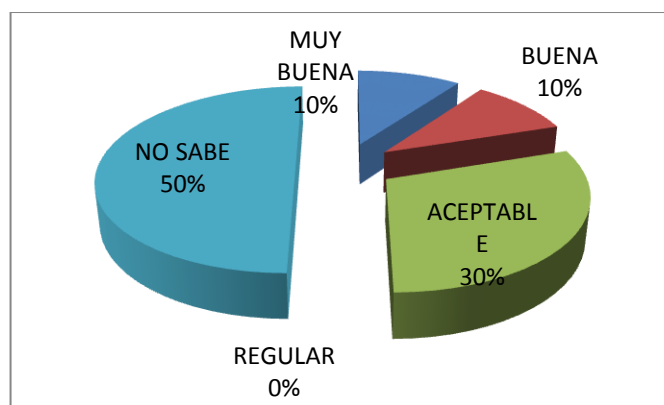
- ¿Cómo pondera su conocimiento de los códigos que hacen posible el lenguaje audiovisual y su capacidad de utilizarlos para comunicarse de manera sencilla pero efectiva?

Tabla 19. Pregunta 1. Docentes

OPCIONES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
MUY BUENO	1	10%
BUENO	1	10%
ACEPTABLE	3	30%
REGULAR	0	0%
NO SABE	5	50%
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>100%</b>

**Fuente:** Encuesta a docentes de la Unidad Educativa “La Providencia”

**Elaborado por:** Doris Pineda



**Fig. 11.** Códigos del lenguaje audiovisual y capacidad de utilización

**Fuente:** Encuesta a docentes de la Unidad Educativa “La Providencia”

**Elaborado por:** Doris Pineda

**Análisis.-** De los 10 docentes encuestados, 1, equivalente al 10% cree que es muy bueno su nivel de conocimiento de los códigos del lenguaje audiovisual y su

capacidad de utilización; 1, equivalente al 10%, asegura que es bueno; 3, equivalente al 30%, señala que es aceptable; y 5, equivalente al 50% no sabe.

**Interpretación.-** Según los datos obtenidos, se puede establecer que el profesorado no está seguro de su nivel de conocimiento de los códigos del lenguaje audiovisual y su capacidad de utilización.

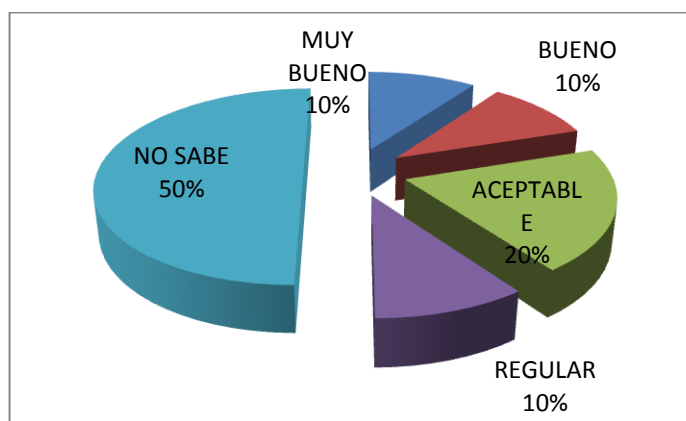
- **¿Cómo pondera su capacidad de análisis de los mensajes audiovisuales?**

**Tabla 20.**Pregunta 2. Docentes

OPCIONES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
MUY BUENO	1	10%
BUENO	1	10%
ACEPTABLE	2	20%
REGULAR	1	20%
NO SABE	5	40%
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>100%</b>

**Fuente:** Encuesta a docentes de la Unidad Educativa “La Providencia”

**Elaborado por:** Doris Pineda



**Fig. 12.** Análisis de los mensajes audiovisuales

**Fuente:** Encuesta a docentes de la Unidad Educativa “La Providencia”

**Elaborado por:** Doris Pineda

**Análisis.-** De los 10 docentes encuestados, 1, equivalente al 10%, respondió que es muy bueno su nivel de análisis de los mensajes audiovisuales; 1, equivalente al 10%,

cree que es bueno; 2, equivalente al 20%, cree que es aceptable; 1, equivalente al 10%, cree que es regular; y 5, equivalente al 10%, no sabe

**Interpretación.-** Según los datos obtenidos, se puede establecer que la mayoría del profesorado no está seguro de su nivel de análisis de los mensajes audiovisuales

## B. La tecnología

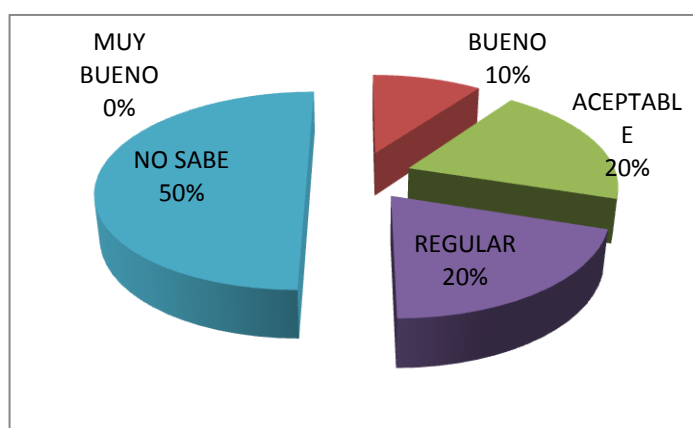
- **¿Cómo pondera su conocimiento teórico del funcionamiento de las herramientas que hacen posible la Lectura Crítica de Imágenes, para poder entender cómo son elaborados los mensajes?**

**Tabla 21.**Pregunta 3. Docentes

OPCIONES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
MUY BUENO	0	10%
BUENO	1	10%
ACEPTABLE	2	20%
REGULAR	2	20%
NO SABE	5	40%
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>100%</b>

**Fuente:** Encuesta a docentes de la Unidad Educativa “La Providencia”

**Elaborado por:** Doris Pineda



**Fig. 13.** Conocimiento teórico del funcionamiento de las herramientas que hacen posible la Lectura Crítica de Imágenes.

**Fuente:** Encuesta a docentes de la Unidad Educativa “La Providencia”

**Elaborado por:** Doris Pineda

**Análisis.-** De los 10 docentes encuestados, 1, equivalente al 10%, respondió que es muy bueno su nivel de conocimiento teórico del funcionamiento de las herramientas que hacen posible la Lectura Crítica de Imágenes; 1, equivalente al 10%, cree que es bueno; 2, equivalente al 20%, respondió que aceptable; 2, equivalente al 20%, cree que es regular; y 4, equivalente al 40%, no sabe.

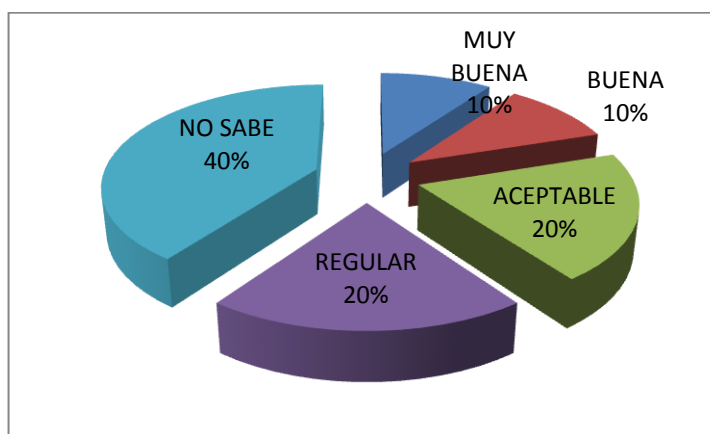
**Interpretación.-** Según los datos obtenidos, se puede establecer que la mitad de los encuestados no está segura de su nivel de conocimiento teórico del funcionamiento de las herramientas que hacen posible la Lectura Crítica de Imágenes

- **¿Cómo pondera su capacidad de utilización de las herramientas más sencillas para comunicarse de manera eficaz en el ámbito de lo audiovisual?**

**Tabla 22.** Pregunta 4. Docentes

OPCIONES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
MUY BUENO	0	0%
BUENO	0	0%
ACEPTABLE	3	30%
REGULAR	5	50%
NO SABE	2	20%
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>100%</b>

**Fuente:** Encuesta a docentes de la Unidad Educativa “La Providencia”  
**Elaborado por:** Doris Pineda



**Fig. 14.** Utilización de herramientas en comunicación audiovisual  
**Fuente:** Encuesta a docentes de la Unidad Educativa “La Providencia”  
**Elaborado por:** Doris Pineda

**Análisis.-** De los 10 docentes encuestados, 3, equivalente al 30%, respondió que su nivel de utilización de herramientas en comunicación audiovisual es aceptable; 5, equivalente al 50%, cree que es regular; y 2, equivalente al 20%, no sabe

**Interpretación.-** Según los datos obtenidos, se puede establecer que el nivel de conocimiento en la utilización de herramientas en comunicación audiovisual es regular.

### C. Los procesos de producción y programación

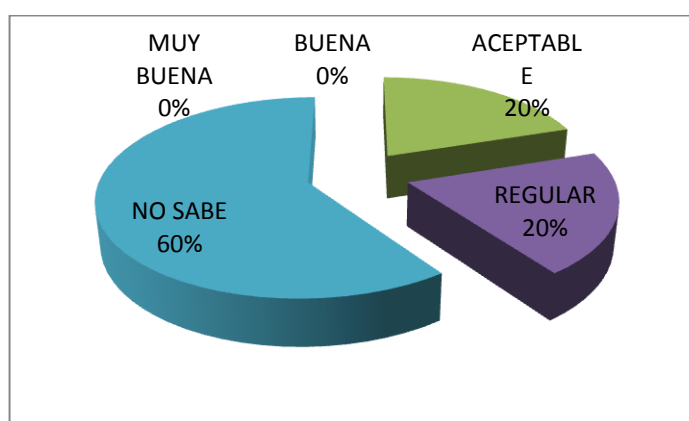
- ¿Cómo pondera su conocimiento de las funciones y tareas asignadas a los principales agentes de producción y las fases en las que se descomponen los procesos de producción y programación de los distintos tipos de productos audiovisuales?

**Tabla 23.** Pregunta 5. Docentes

OPCIONES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
MUY BUENO	0	0%
BUENO	0	0%
ACEPTABLE	2	20%
REGULAR	2	20%
NO SABE	6	60%
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>100%</b>

**Fuente:** Encuesta a docentes de la Unidad Educativa “La Providencia”

**Elaborado por:** Doris Pineda



**Fig. 15.** Producción y programación de productos audiovisuales

**Fuente:** Encuesta a docentes de la Unidad Educativa “La Providencia”

**Elaborado por:** Doris Pineda



**Análisis.-** De los 10 docentes encuestados, 2, equivalente al 20%, cree que es aceptable su nivel de conocimiento de producción y programación de Productos audio visuales; 2, equivalente al 20%, cree que es regular; y 6, equivalente al 60%, no sabe

**Interpretación.-** Según los datos obtenidos, se puede establecer que la mitad de los encuestados no está segura de su nivel de conocimiento de producción y programación de productos audiovisuales.

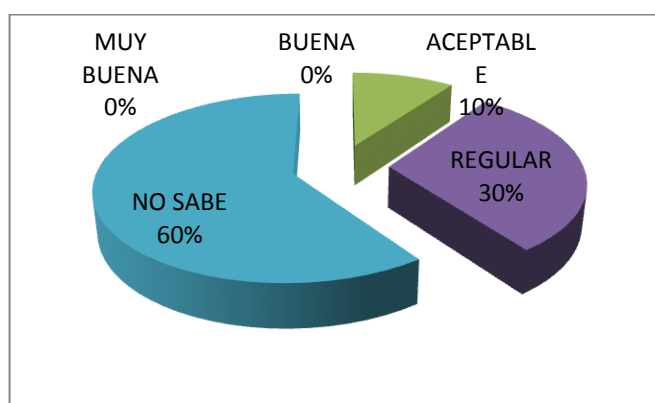
- **¿Cómo pondera su capacidad de elaborar mensajes audiovisuales y su conocimiento de su trascendencia e implicaciones en los nuevos entornos de comunicación?**

**Tabla 24.** Pregunta 6. Docentes

OPCIONES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
MUY BUENO	0	0%
BUENO	0	0%
ACEPTABLE	1	10%
REGULAR	3	30%
NO SABE	6	60%
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>100%</b>

**Fuente:** Encuesta a docentes de la Unidad Educativa “La Providencia”

**Elaborado por:** Doris Pineda



**Fig. 16.** Elaboración de mensajes audiovisuales y nuevos entornos de Comunicación.

**Fuente:** Encuesta a docentes de la Unidad Educativa “La Providencia”

**Elaborado por:** Doris Pineda

**Análisis.-** De los 10 docentes encuestados, 1, equivalente al 10%, cree que su nivel en la elaboración de mensajes audiovisuales y el manejo de nuevos entornos de

comunicación es aceptable; 3, equivalente al 30%, respondió que es regular; y 6, equivalente al 60%, no sabe

**Interpretación.**-Según los datos obtenidos, se puede establecer que la mitad de los encuestados no está segura de su nivel de conocimiento de producción y programación de productos audiovisuales.

#### D. La ideología y los valores

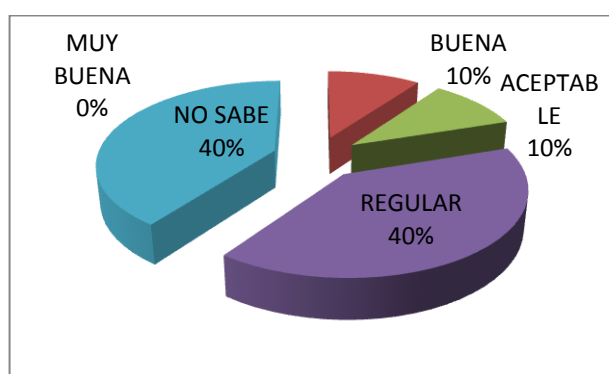
- **¿Cómo pondera su capacidad de lectura comprensiva y crítica de los mensajes audiovisuales, en cuantas representaciones de la realidad y, en consecuencia, como portadores de ideología y de valores?**

**Tabla 25.**Pregunta 7. Docentes

OPCIONES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
MUY BUENO	0	0%
BUENO	1	10%
ACEPTABLE	1	10%
REGULAR	4	40%
NO SABE	4	40%
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>100%</b>

**Fuente:** Encuesta a docentes de la Unidad Educativa “La Providencia”

**Elaborado por:** Doris Pineda



**Fig. 17.** Lectura comprensiva y crítica de los mensajes audiovisuales, Ideología y de valores.

**Fuente:** Encuesta a docentes de la Unidad Educativa “La Providencia”

**Elaborado por:** Doris Pineda.

**Análisis.-** De los 10 docentes encuestados, 1, equivalente al 10%, cree que su nivel de lectura comprensiva y crítica de los mensajes audiovisuales en lo que respecta a su ideología y de valores es bueno; 1, equivalente al 10%, respondió que es aceptable; 4, correspondiente al 40% cree que es regular; y 4, correspondiente al 40% no sabe.

**Interpretación.-** Según los datos obtenidos, se puede establecer que el nivel de lectura comprensiva y crítica de los mensajes audiovisuales en lo que respecta a su ideología y de valores es regular.

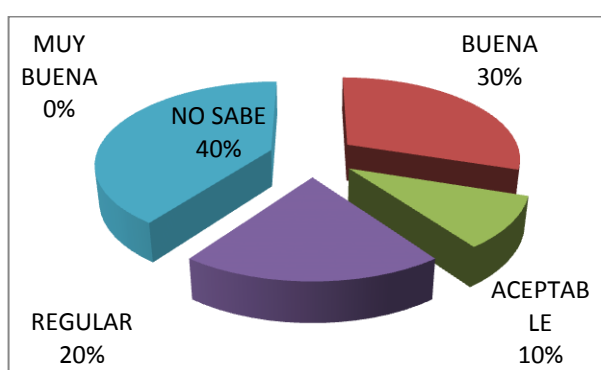
- **¿Cómo pondera su capacidad de análisis crítico de los mensajes audiovisuales, entendidos a un tiempo como expresión y soporte de los intereses, de las contradicciones y de los valores de la sociedad?**

**Tabla 26.** Pregunta 8. Docentes

OPCIONES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
MUY BUENO	0	0%
BUENO	3	30%
ACEPTABLE	1	10%
REGULAR	2	20%
NO SABE	4	40%
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>100%</b>

**Fuente:** Encuesta a docentes de la Unidad Educativa “La Providencia”

**Elaborado por:** Doris Pineda



**Fig. 18.** Análisis crítico de los mensajes audiovisuales, intereses, Contradicciones, valores de la sociedad.

**Fuente:** Encuesta a docentes de la Unidad Educativa “La Providencia”

**Elaborado por:** Doris Pineda

**Análisis.-** De los 10 docentes encuestados, 3, equivalente al 30%, cree que es bueno su nivel de análisis crítico de los mensajes audiovisuales, intereses, contradicciones y

valores de la sociedad; 1, equivalente al 10%, cree que es aceptable; 2, correspondiente al 20%, cree que es regular; y 4, equivalente al 40%, no sabe.

**Interpretación.**-Según los datos obtenidos, se puede establecer que el nivel de análisis crítico de los mensajes audiovisuales, intereses, contradicciones y valores de la sociedad es regular.

#### E. La dimensión estética

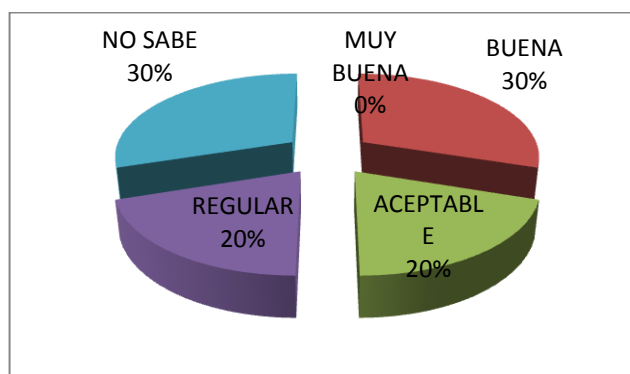
- **¿Cómo pondera su capacidad de analizar y de valorar los mensajes audiovisuales desde el punto de vista de la innovación formal y temática y la educación del sentido estético?**

**Tabla 27.**Pregunta 9. Docentes

OPCIONES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
MUY BUENO	0	0%
BUENO	3	30%
ACEPTABLE	2	20%
REGULAR	2	20%
NO SABE	3	30%
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>100%</b>

**Fuente:** Encuesta a docentes de la Unidad Educativa “La Providencia”

**Elaborado por:** Doris Pineda



**Fig. 19.** Análisis y valoración de los mensajes audiovisuales, innovación Sentido estético.

**Fuente:** Encuesta a docentes de la Unidad Educativa “La Providencia”

**Elaborado por:** Doris Pineda

**Análisis.**- De los 10 docentes encuestados, 3, equivalente al 30%, cree es bueno su nivel de análisis y valoración de los mensajes audiovisuales, innovación sentido

estético; 2, equivalente al 20%, cree que es aceptable; 2, equivalente al 20%, respondió que es regular; y 3, no sabe.

**Interpretación.-** Según los datos obtenidos, se puede establecer que el nivel de análisis y valoración de los mensajes audiovisuales, innovación sentido estético es aceptable o menos.

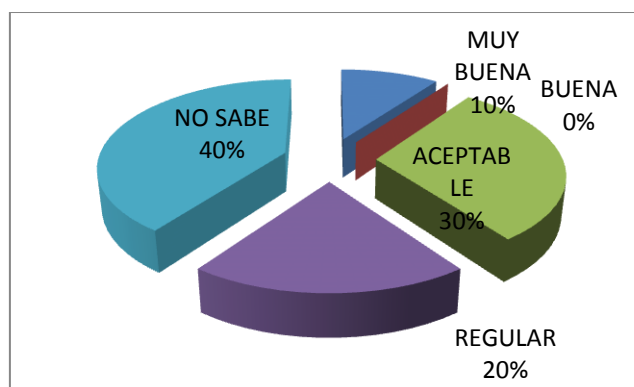
- **¿Cómo pondera su capacidad de relacionar los mensajes audiovisuales con otras formas de manifestación mediática y artística?**

**Tabla 28.**Pregunta 10. Docentes

OPCIONES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
MUY BUENO	1	0%
BUENO	0	30%
ACEPTABLE	3	20%
REGULAR	2	20%
NO SABE	4	30%
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>100%</b>

**Fuente:** Encuesta a docentes de la Unidad Educativa “La Providencia”

**Elaborado por:** Doris Pineda



**Fig. 20.** Relacionar los mensajes audiovisuales

**Fuente:** Encuesta a docentes de la Unidad Educativa “La Providencia”

**Elaborado por:** Doris Pineda

**Análisis.-** De los 10 docentes encuestados, 1, equivalente al 10% cree que es muy bueno su nivel al momento de relacionar los mensajes audiovisuales con otras formas de manifestación mediática y artística; 3, equivalente al 30% cree que es aceptable; 2, correspondiente al 20% asegura que es regular; y 4 equivalente al 40%, no sabe

**Interpretación.-** Según los datos obtenidos, se puede establecer que su nivel al momento de relacionar los mensajes audiovisuales con otras formas de manifestación mediática y artística es aceptable o menos.

## CAPÍTULO V

### LA PROPUESTA

#### 5.1. Tema de la propuesta

Diseño un Programa de Capacitación Docente en Lectura Crítica de Imágenes para aportar a la actualización de las competencias del profesorado de Lengua y Literatura de la Unidad Educativa “La Providencia”.

#### 5.2. Título de la propuesta

Programa de Capacitación Docente en Lectura Crítica de Imágenes  
U.E. “La Providencia” (PROCADLECI 2012)

#### 5.3. Población objeto

**Número de docentes y autoridades:** 13 personas

**Tabla 29.** Población objeto

TRABAJADORES	NÚMERO
Docentes	10
Autoridades	3
<b>POBLACIÓN TOTAL</b>	<b>13</b>

**Elaborado por:** Doris Pineda.

#### 5.4. Localización

La Unidad Educativa “La Providencia”, institución de carácter privado, fundada el 05 de mayo de 1999, se encuentra ubicada al norte del Distrito Metropolitano de Quito, en la parroquia “San Antonio”, en la esquina de las calles Alonso Altamirano y Jorge Ludeña.

## **5.5. Objetivos de la propuesta**

### **5.5.1. Objetivo general**

Contribuir a la capacitación y actualización pedagógica de los docentes de Lengua y Literatura que estarán a cargo de impartir la asignatura de Lectura Crítica de Imágenes Audiovisuales, facilitando conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes para un adecuado desempeño de su labor educativa.

### **5.5.2. Objetivos específicos**

- Fomentar en él y la docente de Lengua y Literatura de la Unidad Educativa “La Providencia” el desarrollo de competencias que le permitan el dominio teórico-práctico de las herramientas pedagógicas y así facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje de la asignatura de Lectura Crítica de Imágenes Audiovisuales.
- Promover en el futuro docente de Lectura Crítica de Imágenes Audiovisuales actitudes de auto-aprendizaje, comunicación efectiva y liderazgo para el ejercicio de las labores inherentes a su quehacer pedagógico, que contribuyan al desarrollo de procesos gerenciales dentro y fuera del aula
- Propiciar el desarrollo de actividades de investigación individual y colectiva que optimicen la calidad de la enseñanza en Lectura Crítica de Imágenes Audiovisuales, a través de la aplicación de estrategias pedagógicas promotoras de escenarios creativos e innovadores.
- Generar espacios de discusión, participación y reflexión que den inicio a una práctica docente actualizada, dinámica e interactiva propia de la Lectura Crítica de Imágenes Audiovisuales, una de las nuevas asignaturas optativas.



- Potenciar un espíritu de avanzada que impulse a los docentes Lectura Crítica de Imágenes Audiovisuales la conducción de un proceso de aprendizaje dinámico y transformador.

## **1. Desarrollo de la propuesta**

### **1.1. Unidad educativa “LA PROVIDENCIA**

#### **1.1.1. Antecedentes**

El PROCADLECI 2012 se inscribe en el marco de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) que, en su sexta transitoria, dispone la aplicación progresiva del Nuevo Bachillerato Ecuatoriano (NBE) para todos los establecimientos educativos de la Sierra a partir del ciclo lectivo 2011-2012, y para los planteles de la Costa a partir del ciclo 2012-2013.

En lo que respecta a la nueva malla curricular, los colegios del ciclo educativo de la Sierra ecuatoriana se sujetaron a ella desde del mes de septiembre de 2012; esto implica la inclusión gradual de las nuevas asignaturas, el cumplimiento de los lineamientos curriculares de cada una de ellas y su carga horaria. Entre otros requisitos, los y las estudiantes deberán aprobar un pensum que circunscribe doce materias obligatorias, siete generales y cinco complementarias en los dos primeros años de bachillerato; en el tercero, el o la estudiante deberá decidir entre un título como técnico profesional o en ciencias.

Así, para ser bachiller en ciencias, los educandos se ven en la obligación de escoger tres asignaturas optativas para formación personal o preparación para la universidad. Entre las alternativas con las que cuentan, están: Lectura Crítica de Imágenes, Lengua y Cultura Ancestral, Artes Plásticas, Patrimonio Cultural, Redacción Creativa, Análisis Crítico de Medios de Comunicación, Comunicación, Ciencia y Tecnología, entre otras. Además, habrá una materia obligatoria y otra escogida por el plantel. Según el NBE, cada institución educativa deberá adaptar y escoger tales materias optativas en función de su Plan Curricular Institucional (PCI).

Con base en estas disposiciones, autoridades y técnicos de la Unidad Educativa “La Providencia”, ubicada al norte del Distrito Metropolitano de Quito, han tomado la decisión de incluir en su PCI –y como parte de las asignaturas optativas– Lectura Crítica de Imágenes y Análisis Crítico de Medios de Comunicación. Esta decisión se sustenta en la necesidad de educar desde las aulas hacia un “lenguaje total”, hecho que se ve reforzado en la actualidad por la importancia que la imagen tiene en la vida de cualquier ciudadano contemporáneo.

Es así que –a partir de esta línea reflexiva– la iniciación a la comunicación basada en imágenes tiene su principal aliado al análisis de las múltiples representaciones visuales que rodean a diario al individuo. Por ello, introducir la asignatura de Lectura Crítica de Imágenes resulta importante –y no sólo por lo ya señalado– sino porque, además, se presenta como un sistema fácil, global, sencillo e incluso económico para comenzar a trabajar con los y las estudiantes en la lectura de los códigos visuales (y audiovisuales) de la sociedad.

Luego de la decisión tomada por parte de los especialistas de la Unidad Educativa “La Providencia”, surge indiscutiblemente la necesidad de capacitar a sus docentes del área de Lengua y Literatura. La finalidad del presente programa es dotar al profesorado de los conocimientos y las herramientas metodológicas que le permitan asumir con profesionalismo el reto de guiar procesos de enseñanza-aprendizaje en la asignatura de Lectura Crítica de Imágenes –audiovisuales, concretamente– como parte del PCI y las materias optativas según lo dispuesto por el NBE.

### **1.1.2. Breve reseña histórica**

El 4 de noviembre de 1871 llegan las hermanas belgas por petición del entonces presidente del Ecuador Gabriel García Moreno luego del fatal terremoto de Ibarra de 1868 que arrasó con la provincia de Imbabura y destruyó ciudades como Otavalo, Cayambe e Ibarra, que quedaron prácticamente reducidas en escombros, (se estima que producto de esta tragedia murieron alrededor de 20 mil personas).

El presidente Gabriel García Moreno reúne a las niñas y los niños que perdieron a sus padres y madres en el terremoto, para luego ponerlos en manos de los padres

Jesuitas y las madres de La Providencia. Estas últimas –con mucho esmero y amor– se encargaron de las niñas; en lo posterior, empezaron a impartirles conocimientos, enseñándoles a leer y escribir, ya que a pesar eran niñas de bajos recursos económicos, por lo que debían trabajar para poder comer.

Las madres de La Providencia inician su labor con estas niñas en una casa particular que les da el Presidente García Moreno a su llegada. Un tiempo después logran conseguir el terreno ubicado en las calles Benalcázar y Chile –en el casco colonial quiteño– donde funciona actualmente el Colegio “La Providencia”. La institución educativa se funda el 4 de enero de 1872.

En el año 1999, las autoridades de dicha institución deciden extender su ubérrima obra educativa hacia la zona norte del Distrito Metropolitano de Quito. En virtud de aquello, tras dos años de intensa planificación y gestión, se crea la Unidad Educativa “La Providencia”, con domicilio en la parroquia de San Antonio, provincia de Pichincha (adscrita al colegio que se ubica en el Centro Histórico).

Actualmente, a la unidad educativa asisten niños, niñas y adolescentes de clase media en un número que bordea los cuatrocientos estudiantes. La finalidad principal de la comunidad educativa “La Providencia es

“Hacer de nuestros establecimientos educativos centros dinámicos de formación integral, en la que el evangelio y la ciencia, el arte, la técnica y el deporte, capaciten y comprometan a nuestros estudiantes para que sean instrumentos del amor de dios providente para con todos sus hermanos, especialmente con los más pobres y necesitados”.

(Unidad Educativa “La Providencia”, 2010-2011, pág. 5)

La propuesta de capacitación y actualización (PROCADLECI 2012) que se presenta a continuación, busca convertirse en un apoyo significativo en cuanto al diseño y presentación de proyectos de adiestramiento docente –desde la perspectiva de formación por competencias– para el profesorado de Lengua y Literatura de la Unidad Educativa “La Providencia”, con el fin de que cumplan de manera técnica,

pedagógica y humanista con los procesos de enseñanza-aprendizaje en lo que respecta a la nueva asignatura denominada Lectura Crítica de Imágenes, en su vertiente audiovisual.

### **1.1.3. Misión del programa**

En conformidad con los fines académicos que lo estructuran, el PROCADLECI 2012 está orientado al fomento del desarrollo profesional y personal del profesorado de Lengua y Literatura de la Unidad Educativa “La Providencia”, a través de un proceso planificado, tanto de crecimiento como de optimización del propio conocimiento personal, pedagógico y de la asignatura, propiciando actitudes hacia el trabajo e identificación institucional, en estrecha interrelación con las necesidades de desarrollo personal, institucional y social.

Además, se aspira capacitar docentes intensamente comprometidos con el proceso educativo relacionado con la alfabetización audiovisual, capaces de orientar y conducir mentes transformadoras de la dinámica social, que aporten con soluciones creativas e innovadoras a través del accionar de la disciplina y de la creencia en sus propias capacidades como individuos, con una formación tanto profesional como personal de calidad, donde la excelencia académica sea el motor conductor del proceso educativo.

### **1.1.4. Visión del programa**

En virtud de lo expuesto, esta propuesta de actualización de las competencias docentes en la nueva asignatura de Lectura Crítica de Imágenes –en su vertiente audiovisual– (PROCADLECI 2012) aspira a convertirse en un referente institucional en lo que respecta al mejoramiento profesional del docente, atendiendo a requerimientos de formación de capital humano de calidad, considerando altos niveles de desempeño académico-administrativo, cada vez más necesarios en las organizaciones educativas ecuatorianas, y quiteñas en particular.

El PROCADLECI 2012 está centrado en principios de participación activa, responsabilidad y negociación de los actores involucrados en el proceso, lo que

permitirá, con el tiempo, desarrollar un profesorado integral, comprometido, especializado y con una capacitación contextualizada con respecto a la realidad y la praxis educativa de la nueva asignatura.

#### **1.1.5. Perfil del docente que se aspira capacitar**

El PROCADLECI 2012 se propone formar un docente de Lectura Crítica de Imágenes Audiovisuales con las siguientes características:

- Comprometido con su accionar pedagógico.
- Con alta motivación hacia su desempeño profesional y académico.
- Responsable de su práctica docente.
- Conocedor de las características de los contenidos de la asignatura que facilita.
- Reflexivo hacia su propia práctica, por medio de la autoevaluación y la retroalimentación.
- Conocedor de técnicas, métodos y procedimientos que faciliten, eficientes situaciones de aprendizaje en el estudiantado.
- Investigador incansable tanto de la disciplina como del accionar educativo.
- Analista de normativas educativas gubernamentales y particulares de la institución donde labora.
- Cooperador en la formación de los futuros ciudadanos críticos con la exposición audiovisual de la son objeto...
- Transformador de su práctica docente.

#### **1.1.6. Conceptualización del programa**

El PROCADLECI 2012 se fundamenta en el aprendizaje cooperativo, considerando la participación activa del grupo que aprende, promoviendo una interacción significativa entre sus integrantes, quienes – en conjunto con un equipo de facilitadores y especialistas– estructurarán aprendizajes a partir del intercambio de

experiencias personales de cada participante. Considerando lo anterior, el programa se distingue por:

- Recurrir al diagnóstico de necesidades.
- Carácter participativo e interactivo de los participantes.
- Mantener un proceso de retroalimentación continuo.
- Evaluación constante del impacto del programa.
- Satisfacción de necesidades de aprendizaje personal, social e institucional.

#### **1.1.7. Orientaciones del programa**

Al tomar en cuenta las consideraciones anteriores, el PROCADLECI 2012 se orienta hacia el desarrollo de cuatro aspectos fundamentales:

- **Profesional:** centrada hacia la actualización y capacitación para las funciones que debe cumplir el docente en Lectura Crítica de Imágenes Audiovisuales.
- **Personal:** basada en cambio de actitudes individuales y de conducta personal del docente.
- **Cooperativa:** mediante el intercambio tanto de experiencias como de información, así como la participación en proyectos de investigación hacia la innovación educativa.
- **Transformadora:** utilizando los resultados del programa como estrategia para mejorar tanto la praxis educativa como la dinámica del proceso de aprendizaje en la asignatura de Lectura Crítica de Imágenes Audiovisuales.

### **1.1.8. Desarrollo del programa**

En este primer apartado se describe los pormenores de la metodología SCID, base del PROCADLECI 2012, así como las recomendaciones efectuadas por el equipo de expertos (Eduardo Fabara, José Villamarín, Jorge Torres y Rafael Pando). Se esbozan también algunos aspectos conceptuales que sustentaron el desarrollo de estos procesos.

### **1.1.9. Fase de análisis**

Esta actividad se realizará con la participación de dos asesores técnicos pedagógicos contactados por Doris Pineda de esta tesis. Hasta el cierre de la edición del presente trabajo (31 de octubre de 2012) está confirmada la participación de Eduardo Fabara, experto en temas de capacitación educativa del Centro Nacional de Investigaciones Sociales y Educativas (CENAISE) y José Villamarín, especialista en análisis audiovisual. Se espera contar con la participación de dos docentes de la Licenciatura de Educación Primaria, Jorge Torres y Rafael Pando, ambos del CENAISE.

Dado que el desarrollo de las competencias en Alfabetización Audiovisual mediante la docencia en Lectura Crítica de Imágenes es un subproceso integrado al ejercicio del trabajo docente, la fase de análisis se iniciará con el desglose de las sub-competencias que se encuentran relacionadas; para esto, se tomará en cuenta las fases del quehacer docente como lo son: Planeación, Implementación y Evaluación; las dimensiones didácticas de la Alfabetización Audiovisual; los requerimientos de la docencia en Lectura Crítica de Imágenes Audiovisuales que quedarán detallados en las matrices que el Ministerio de Educación del Ecuador se encuentra preparado.

Una vez definida la sub-función que se estaba analizando y habiendo explicado a los participantes el proceso de la metodología SCID se iniciará con la lluvia de ideas por parte de los expertos, en tarjetas de cartulina. Cada uno escribirá las tareas relacionadas a la sub-función en una pizarra.

A continuación las tarjetas serán ordenadas según las fases ya descritas.

La definición de las tareas y funciones se realizará únicamente cuando todos los expertos-participantes estén presentes. Se efectuarán dos sesiones diferentes debido a la complejidad del tema.

Una vez ordenadas todas las tareas de cada fase, se llevará a cabo la redacción de las funciones y se completará la matriz con los parámetros de la metodología DACUM.

Está previsto que el análisis se desarrolle en seis horas de trabajo efectivo, distribuidas en dos sesiones que tendrán lugar en el salón de reuniones de la Unidad Educativa “La Providencia” (UELP).

.

#### **1.1.1. Fase diseño**

Esta fase se desarrollará en consulta con los técnicos de la UELP y los expertos del CENAISE, dada la experiencia que poseen en la capacitación docente así como en función de los recursos disponibles de la institución.

### **1.1. Estrategias para la ejecución del programa formativo**

Atendiendo las características didácticas de la Comunicación Audiovisual y a la modalidad de formación definida por las circunstancias de la institución, se determinó que el programa de capacitación se imparta mediante un curso-taller en el cual se realizarán actividades para revisar los fundamentos teóricos propios del área y de las competencias en alfabetización audiovisual, que se complementarán con actividades tanto para el desarrollo de las competencias docentes como para la creación de materiales didácticos para el análisis de imágenes audiovisuales..

### **1.2. Diseño de los instrumentos de evaluación del desempeño del docente Participante.**

La evaluación de los docentes-participantes en el programa de capacitación se efectuará de tres formas:



- **Diagnóstica.** Se realiza un diagrama de flujo relacionado contenidos temáticos de dos o más materias para lograr el desarrollo de las competencias en alfabetización audiovisual. De ser posible el participante debe definir el aspecto a desarrollar.
- **Formativa.** Se realizan diarios de aprendizaje para cada sesión de trabajo.
- **Sumativa.** Se efectúa el diseño de un proyecto de ensamble en comunicación audiovisual donde se relacionen 2 o más asignaturas del currículo, basándose principalmente en el uso de la Alfabetización Audiovisual y con aplicación al aula del docente-participante. Es posible que se realice en binas o triadas y la forma de presentarlo al grupo será libre. El proyecto deberá incluir:
  - Componente(s) que se pretenden desarrollar en alfabetización audiovisual.
  - Criterios de evaluación.
  - Actividades y recursos necesarios.
  - Tiempos.
  - Instrumentos y procesos de evaluación.

En la evaluación de las actividades en el aula y la evaluación sumativa se tomarán en cuenta la heteroevaluación y la autoevaluación. Se realizará por medio de instrumentos adecuados a la naturaleza de las actividades y de las temáticas, podrán ser rubricas, listas de cotejo, entre otras opciones.

### **1.3. Logística requerida para la ejecución del programa**

El primer paso para la ejecución del programa será la publicación de la convocatoria obligatoria al curso-taller. Por cuestiones relacionadas con la nueva carga horaria del profesorado en el sistema educativo ecuatoriano –de ocho horas del sistema educativo–, los cursos se llevarán a cabo los días sábados, a partir de las diez de la mañana.

Los grupos de trabajo estarán conformados por los diez docentes-aprendices y los tres miembros directivos. Para garantizar la eficacia del programa, los asistentes se deben comprometer a presentarse a las sesiones de trabajo en el lugar y horario estipulado, así como a participar activamente en los cursos-taller.

Los capacitadores del programa deberán ser expertos en el desarrollo de competencias, dando prioridad al desarrollo de las competencias docentes en Lectura Crítica de Imágenes Audiovisuales, además de estar familiarizados con la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) y las disposiciones sobre el Nuevo Bachillerato Ecuatoriano (NBE).

Para el correcto desarrollo del programa es necesario contar con un aula provista de sillas y mesas, un pizarrón así como una computadora y un proyector, además de material suficiente para que todos los participantes puedan realizar la evaluación diagnóstica con plumones en hojas de portafolio.

El docente del curso-taller facilitará el acceso a los materiales teóricos que se servirán para el desarrollo del programa, mientras que los materiales que se utilizarán para el desarrollo de los productos serán provistos por los participantes del programa.

El programa se realizará en un tiempo aproximado de 20 horas, distribuidas en sesiones de trabajo de dos horas. Se recomienda que se programen mínimo tres sesiones mensuales. Como parte de la ejecución de los cursos-taller se sugiere la puesta en marcha de una semana de asesoría en la que los docentes-aprendices podrán revisar el proyecto final con el capacitador antes de la presentación final que se realizará en la última sesión.

En la sesión final se expondrán los proyectos; es posible que por la cantidad manejable de integrantes del grupo, la presentación de proyectos sea una actividad que se efectúe en un par de sesiones.

El programa concluye con las actividades de evaluación complementaria que serán la heteroevaluación y autoevaluación, para determinar si la capacitación y actualización

cumplieron con los objetivos y las expectativas, tanto de docentes como de técnicos y autoridades del plantel.

A manera de incentivo, los mejores trabajos finales planteados en la capacitación – como el diseño de materiales y dinámicas interactivas– serán publicados en la Revista “Tiempo de Educar”, editada trimestralmente por el CENAISE.

#### **1.4. Plan de capacitación**

Con este plan de estudios se busca atender las necesidades de capacitación que presenta el profesorado de Lengua y Literatura que estará a cargo de impartir la asignatura de Lectura Crítica de Imágenes Audiovisuales con respecto a:

- Los Fundamentos Teóricos de su labor educativa
- La Planeación de actividades de enseñanza
- La ejecución de actividades de enseñanza
- La evaluación de actividades de enseñanza

#### **1.5. Descripción del plan de estudios**

El programa incluye cuatro áreas de capacitación:

- Habilidades básicas
- Fundamentación teórica
- Habilidades didácticas
- Desarrollo de materiales didácticos

La capacitación se realizará de manera presencial y se utilizarán materiales muy bien estructurados.

## **1.6. Operatividad del plan**

- **FASE 1**
- Diseño de Cartas descriptivas y materiales de evaluación
- **FASE 2**
- Diseño y selección de los materiales de instrucción
- **FASE 3**
- Ejecución de la primera sesión

## **1.7. Criterios de instrumentación**

El programa se desarrollará de forma presencial a través de materiales originales estructurados o de bibliografía que cubra los contenidos del curso.

## **1.8. Evaluación**

Los aspectos que se evaluarán son:

- Satisfacción del cursante
- Desarrollo de conocimientos y habilidades
- Aplicación

## **1.9. Herramientas**

- Encuestas de opinión
- Exámenes de conocimientos y habilidades
- Supervisión

## **1.10. Estructura del plan de estudios**

**Tabla 29.** Plan de estudios PROCADLECI 2012

<b>CLAVE</b>	<b>CAPACITACIÓN BÁSICA</b>	<b>DURACIÓN</b>
CB01	Curso Básico Formación de Docentes	8 horas
<b>CLAVE</b>	<b>CAPACITACIÓN EN FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA DOCENCIA EN LECTURA CRÍTICA DE IMÁGENES AUDIOVISUALES (LCIA)</b>	<b>DURACIÓN</b>
FTE02 SEA03	Curso de Fundamentos Teóricos de la Educomunicación Curso de Sistematización de la enseñanza en Alfabetización Audiovisual	8 Horas 8 Horas
<b>CLAVE</b>	<b>ADIENTRAMIENTO EN HABILIDADES DIDÁCTICAS</b>	<b>DURACIÓN</b>
OA04 IE05 EA06 RD07 GE08	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los recursos didácticos</li> <li>• Materiales audiovisuales</li> <li>• Multimedia</li> <li>• Uso y manejo de los recursos didácticos</li> <li>• Elaboración de materiales</li> </ul>	4 Horas 4 Horas 4 Horas 4 Horas 4 Horas
HE09	<b>Taller micro-enseñanza: desarrollo de habilidades de exposición en LCIA</b>	8 Horas
<b>CLAVE</b>	<b>DESARROLLO DE MATERIALES DE AUTOCAPACITACIÓN</b>	<b>DURACIÓN</b>
MA10 AE11 EP12	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Taller: Elaboración de manuales de aprendizaje</li> <li>• Taller: Elaboración de audiovisuales educativos</li> <li>• Taller: Enseñanza programada</li> </ul>	8Horas 8Horas 8Horas
<b>TOTAL HORAS</b>		<b>76</b>

**Elaborado por:** Doris Pineda

## **1.12. Capacitación básica: curso básico de formación de docentes**

### **A) Propósito :**

Proporcionar a los futuros instructores internos las herramientas básicas para la planeación, ejecución y evaluación de un curso de LCIA

### **B) Objetivos de aprendizaje:**

Al término del curso el participante deberá:

1. Desarrollar sistemáticamente un curso.
2. Explicar en sus propias palabras las ventajas de utilizar los principios derivados de la teoría de aprendizaje como marco de referencia en su labor como docente.
3. Realizar la planeación de un curso mediante una carta descriptiva que contenga como mínimo los propósitos del curso, los datos de identificación, los objetivos de aprendizaje, los recursos de evaluación, las experiencias de aprendizaje y la distribución temporal de las sesiones.
4. Realizar una exposición que cumpla con los criterios básicos del micro-enseñanza.

### **C) Dirigido a:**

Profesorado de Lengua y Literatura

### **D) Contenido:**

- La planeación de un curso eficiente
- Teoría de la enseñanza
- Teoría del diseño curricular.
- La planeación de un curso

- Elaboración de objetivos de aprendizaje
- La evaluación Educativa
- El diseño de experiencias de aprendizaje
- Dinámica grupal
- La carta descriptiva
- Micro-enseñanza

**E) Duración:** 4 horas

**F) Criterio de evaluación:**

80% Examen de conocimientos; elaborar una carta descriptiva; realizar una exposición; elaborar un material didáctico; fundamentar su quehacer educativo en un modelo de sistematización de la enseñanza.

**Lista de referencia para el curso:**

- MORALES, J., Curso básico de Formación de docentes, México, Ed. Trillas, 2010.

### **1.13. Capacitación en fundamentos teóricos de la docencia en lectura crítica de imágenes audiovisuales (LCIA)**

**A) Propósito :**

Proporcionar al profesorado los elementos necesarios para que realicen una instrucción sistematizada en LCIA que les facilite la evaluación de su desempeño y del aprendizaje de sus estudiantes.

**B) Objetivos de aprendizaje:**

Al término del curso el participante deberá:

1. Utilizar un modelo de sistematización de la enseñanza en LCIA como guía en la planeación, ejecución y evaluación de la asignatura.

**C) Dirigido a:**

Profesorado de Lengua y Literatura

**D) Contenido:**

- Fundamentos Teóricos de la Edu-comunicación
- Sistematización de la enseñanza en Alfabetización Audiovisual
- El lenguaje audiovisual como objeto de estudio

**Tabla 30.** Esbozo de los contenidos y ejes de reflexión

<b>LO AUDIOVISUAL</b>	<b>COMO OBJETO DE ESTUDIO</b>	<b>COMO RECURSO PARA EL APRENDIZAJE</b>
<b>QUÉ</b>	<p>Se indaga acerca de su naturaleza.</p> <p>Si se trata de un programa de televisión o de una película, reconocemos el género. En caso de una publicidad lo que identificaremos es su tipo. Una vez identificado el género, se indaga sobre los elementos que dan forma al objeto audiovisual</p> <p>¿Qué recursos dramáticos, narrativos se pueden reconocer?</p> <p>¿Qué mirada tiene el autor en relación con el recorte mático elegido?</p>	<p>-Diapositivas</p> <p>-Fotografías</p> <p>-Publicidades</p> <p>-Películas</p> <p>-Programas de televisión</p> <p>-Internet</p> <p>-Videos</p>



<b>CUÁNDO</b>	Considerar las características sociales, políticas, económicas, las condiciones de producción y los imaginarios sociales durante el momento de su realización, puede ayudar a determinar en qué modo este contexto ha influido en la realización de la obra.	<b>En horario escolar:</b> en forma transversal a las asignaturas correspondientes o como espacio preestablecido dentro del calendario escolar, tanto dentro como fuera de la institución educativa.
<b>QUIÉN ES</b>	Tanto que se trate una película como de un programa de televisión o una publicidad, es importante que identificar a los actores que participaron en su realización (los responsables directos –agencias de publicidad, directores de cine y TV- empresas, instituciones y organismos que disponen su realización), y qué lugar ocuparon/an en el escenario político, social, cultural y económico.	<b>Alumnos:</b> desde preescolar hasta universidad teniendo en cuenta los distintos focos de interés y de percepción.  <b>Docentes:</b> teniendo en cuenta los diferentes enfoques metodológicos y de formación profesional.
<b>CÓMO</b>	<p>-Analizar la utilización de los elementos que componen El lenguaje audiovisual (idea, guión, imagen, sonido, música, actores, edición, montaje, fotografía, etc.)</p> <p>-Analizar los aspectos económicos: ¿cómo se financió la obra, cómo se produjo, como se distribuyó, cómo se exhibe(formato, salas, etc.).</p> <p>-Analizar los aspectos ideológicos: ¿cuáles fueron las fuentes consultadas, qué ideas sustenta?</p>	<p>Puede utilizarse:</p> <p>-Antes del desarrollo de los contenidos como disparador.</p> <p>-Durante o simultáneamente al desarrollo de los contenidos, como reforzador.</p> <p>-Después del desarrollo de los contenidos como recuperador.</p> <p>-En cualquiera de estos casos puede utilizarse con apoyo de guías didácticas, cuestionarios, ejercicios, etc.</p>

<p><b>POR QUÉ</b></p>	<p>Su finalidad puede ser: educativa, comercial política, cultural, etc.</p> <p>Identificar los recortes del tema efectuados por los realizadores, nos ayuda a analizar las miradas de éstos respecto de los hechos que narran.</p>	<p>Permitirá trabajar dinámicamente los contenidos curriculares de una o alguna asignaturas (ciencias exactas, ciencias naturales, ciencias sociales, etc.)</p> <p>A su vez, nos permitirá interrelacionar las distintas asignaturas con las distintas disciplinas propias del lenguaje audiovisual.</p> <p>Permite incorporar experiencias o situaciones distantes tanto temporal como geográficamente.</p>
<p><b>CON QUÉ CONSECUENCIAS</b></p>	<p>Poder evaluar la respuesta de las audiencias al mensaje recibido.</p> <p>Analizar cómo otros medios de comunicación (diarios, revistas, etc.) reflejaron esta determinada producción audiovisual.</p> <p>Establecer comparaciones con otras realizaciones Audiovisuales sobre la misma temática.</p>	<p>La apelación a lo emotivo del lenguaje audiovisual facilita la comprensión universal.</p> <p>La polisemia de este lenguaje ofrece una multiplicidad de interpretaciones y sentidos que permiten un enriquecimiento intelectual y afectivo.</p>

**Elaborado por:** Doris Pineda

- Parámetros para un análisis crítico de imágenes audiovisuales
- Propuesta para lectura de imágenes

## 1. Ficha técnica

- 1.1. Tipo de imagen
- 1.2. Género
- 1.3. Soporte
- 1.4. Formato

- 1.5. Superficie
- 1.6. Tipodeplano
- 1.7. Angulación
- 1.8. Elementos predominantes

## **2. Lectura objetiva**

- 2.1. Elementos compositivos y distribución del formato
- 2.2. Centro óptico y centro geométrico de la imagen
- 2.3. Puntos fuertes de tercio y sección áurea
- 2.4. Líneas de fuerza y de interés. Guías de observación
- 2.5. Tratamiento de la luz
- 2.6. El color: análisis y combinaciones
- 2.7. Tipo de plano
- 2.8. Angulaciones

## **3. Características principales de la imagen**

- 3.1. Originalidad/redundancia
- 3.2. Iconicidad/abstracción
- 3.3. Monosemia/polisemia
- 3.4. Simplicidad/complexidad
- 3.5. Denotación /connotación

## **4. Relación texto-imagen**

- 4.1. Funciones del texto: anclaje, relevo, oposición.

## **5. Lectura subjetiva**

- 5.1. Grado de significación
- 5.2. Connotaciones emocionales y valorativas de la imagen
- 5.3. Ideologías y patrones de conducta: sociedad, Mujer, Familia.

**E) Duración:** 15 horas

**F) Criterios de evaluación:**

80% en prueba objetiva, fundamentar su labor en un modelo de sistematización de la enseñanza de LCIA

**Lista de referencias para el curso:**

- HUGUET, A., Modelos de sistematización del proceso de enseñanza-aprendizaje en Lectura Crítica de Imágenes, Editorial Trillas, 2010.

#### **1.14. Adiestramiento en habilidades y recursos didácticos**

**A) Propósito:**

Fomentar el uso de recursos tecnológicos entre el profesorado como apoyo a su labor educativa.

**B) Objetivos de aprendizaje:**

Al término del curso el participante podrá:

1. Elaborar recursos didácticos con una adecuada estructura metodológica

**C) Dirigido a:**

Profesorado de Lengua y Literatura

**D) Contenido :**

- Tipo de recursos didácticos
- Materiales auditivos
- Imágenes físicas

- Gráficos
- Impresos
- Audiovisuales
- Multimedia
- Estructura de un recurso didáctico
- Uso y manejo de los recursos didácticos
- Elaboración de materiales

**E) Criterio de evaluación:**

Elaborar un material didáctico específico

**F) Duración: 15 horas**

**Lista de referencias para el curso:**

- CASTAÑEDA, Y., Los medios de la comunicación y la tecnología educativa. México: Editorial Trillas, 2006.
- OGALDE, C. y BARDAVID, N., Los materiales didácticos. México: Editorial Trillas, 2008.
- HEREDIA, A. Manual para elaboración de material didáctico. México: Ed. Trillas, 2008.

**1.15. Taller micro-enseñanza: desarrollo de habilidades de exposición en LCIA**

**A) Propósito:**

Proporcionar las herramientas necesarias para realizar exposiciones ante diversos grupos educativos.

### **B) Objetivos de aprendizaje:**

Al término del curso el participante podrá:

1. Realizar una exposición cubriendo los requerimientos revisados en el curso.

### **C) Dirigido a:**

Profesorado de Lengua y Literatura

### **D) Contenido :**

- Etapas de una exposición
- Estrategias para exponer
- Orden de la información
- Empleo de reforzamiento
- Empleo de ayudas audiovisuales
- El uso de ejemplos

### **E) Criterio de evaluación:**

Realizar una exposición con los criterios técnicos revisados en el curso.

### **F) Duración:** 15 horas

### **Lista de referencia para el taller:**

- VARGAS, J. Y QUIRÓZ, J., Micro-enseñanza: Selección, Formación y Actualización de Profesores, México, Ed. Trillas, 2002.

### **1.16. Desarrollo de materiales de auto-capacitación**

### **1.16.1. Taller: elaboración de manuales de aprendizaje**

#### **A) Propósito:**

Proporcionar los elementos necesarios para estructurar textos de aprendizaje.

#### **B) Objetivos de aprendizaje:**

Al término del curso el participante podrá:

1. Elaborar un texto que sirva de utilidad para desarrollar experiencias de aprendizaje en LCIA.

#### **C) Dirigido a:**

Profesorado de Lengua y Literatura

#### **D) Contenido:**

- La estructura de un texto de aprendizaje
- Principios de aprendizaje aplicados a textos de aprendizaje
- Elaboración de textos de aprendizaje

#### **E) Criterio de evaluación:**

La elaboración de un texto de apoyo al aprendizaje de LCIA

#### **F) Duración: 20 Horas**

### **1.16.2. Taller: elaboración de audiovisuales educativos**

**A) Propósito:**

Proporcionar los elementos necesarios para desarrollar materiales de apoyo para la asignatura de LCIA.

**B) Objetivos de aprendizaje:**

Al término del curso el participante podrá:

1. Elaborar un audiovisual que le sirva de apoyo en una actividad de enseñanza aprendizaje en LCIA.

**C) Dirigido a:**

Profesorado de Lengua y Literatura

**D) Contenido:**

- Elaboración de audiovisuales con *powerpoint*
- Elaborar audiovisuales en formato DVD.

**E) Criterio de evaluación:**

La elaboración de un audiovisual

**F) Duración:** 20 Horas

**1.16.3. Taller: enseñanza programada de LCIA**

**A) Propósito:**

Proporcionar a los instructores internos los elementos necesarios para que puedan desarrollar un texto programado



**B) Objetivos de aprendizaje:**

Al término del curso el participante podrá:

1. Elaborar un texto programado.

**C) Dirigido a:**

Profesorado de Lengua y Literatura

**D) Contenido:**

- Conceptos básicos de la enseñanza programada de LCIA
- Elementos básicos para el diseño de cuadros
- Métodos sistemáticos para el diseño de textos programados de LCIA
- La programación a la medida y las diferencias individuales

**E) Criterios de evaluación:** Elaborar un texto programado

**F) Duración:** 20 horas

## CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

### Conclusiones

Tras un trabajo metódico y riguroso, es el momento de plantear las principales conclusiones y recomendaciones en torno a la hipótesis planteada y los objetivos de este trabajo.

- **Sobre la hipótesis:**

La hipótesis de trabajo fue la siguiente:

El diseño de un programa de capacitación docente se convertirá en un aporte para la actualización de las competencias del profesorado de Lengua y Literatura de la Unidad Educativa “La Providencia”, en la enseñanza de lectura Crítica de Imágenes.

Así pues, se puede concluir que la hipótesis se cumple en función de los siguientes criterios:

- a) La indagación de los indicadores de la primera variable muestran que la metodología propuesta, la Systematic Curriculum Instructional Development (SCID) es la más adecuada, y sus fases de aplicación son perfectamente viables en el contexto institucional.
- b) La indagación de los indicadores de la segunda variable se ponderan entre los rangos de “aceptable” y “regular”. Pese a que hay ponderaciones de “muy bueno” y “bueno” por parte de varios encuestados, en general esto implica, pues, que es necesario repotencializar, mediante una capacitación, aspectos como Organización y animación de situaciones de aprendizaje, gestión de la progresión de los aprendizajes, elaboración de dispositivos de diferenciación, utilización de nuevas tecnologías, organización de la propia formación continua, entre otros.

- c) La indagación de los indicadores de la tercera variable se ponderan entre los rangos de “regular” y “no sabe”. En vista de tales resultados, es fundamental una profunda capacitación del profesorado de Lengua y Literatura de la Unidad Educativa “La Providencia”, tomando en cuenta las reformas de la LOEI y el NBE y la decisión institucional de implementar la asignatura optativa de Lectura Crítica de Imágenes audiovisuales.

- **Sobre los objetivos:**

- 1. Determinar cuál es la mejor metodología de trabajo en el marco de la organización de programas de capacitación docente.**

- La metodología aplicada permite concluir que el mejor sistema para desarrollar un programa de capacitación docente es el Systematic Curriculum Instructional Development (SCID).
- Este sistema permite un análisis del desarrollo de la actividad laboral. Esto permite, a su vez, tres cosas: la primera, establecer las necesidades de capacitación en un puesto de trabajo; segundo, permite iniciar dicho análisis desde el estudio de un subproceso laboral; y tercero, facilita el diseño de guías centradas en el aprendizaje del alumno.
- Como producto de este proceso se diseñará una Matriz de Desagregación de cada tarea necesaria para el desarrollo de la LCI y la propuesta de un diseño instruccional específico para el proyecto, que ayuda a sentar las bases de las guías de aprendizaje. En este sentido, los expertos-participantes retomaron varias teorías relacionadas con el desarrollo de competencias docentes y la Lectura Crítica de Imágenes, así como su didáctica y su evaluación.
- Una vez establecidos los estudios situacionales, el presente trabajo propondrá en el siguiente acápite el diseño de un programa de

capacitación docente con el objetivo principal de potenciar las competencias del profesorado del área de Lengua y Literatura, que tendrán la misión de compartir la asignatura de Lectura Crítica de Imágenes, en su vertiente audiovisual.

## **2. Establecer qué competencias debe desarrollar el profesorado para una adecuada enseñanza de Lectura Crítica de Imágenes Audiovisuales.**

- Tras las encuestas aplicadas, se ha determinado que las se debe efectuar una re-potencialización de las competencias docentes contemporáneas consideradas como vitales en contextos de innovación. Así se trabajará intensamente en:
  - Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
  - Gestionar la progresión de los aprendizajes.
  - Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación
  - Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y su trabajo.
  - Trabajar en equipo.
  - Participar en la gestión de la escuela.
  - Informar e implicar a los padres
  - Utilizar nuevas tecnologías
  - Afrontar deberes y dilemas éticos de la profesión
  - Organizar la propia formación continua.
- Asimismo, se hará énfasis en temas como manejo de tecnologías aplicadas a la educación y las competencias relacionadas con la asignatura de Lectura Crítica de Imágenes Audiovisuales.

## **3. Desarrollar una propuesta viable y contextualizada para la capacitación del profesorado en la nueva asignatura.**

- Los diálogos con expertos y autoridades de la institución, así como con los docentes permite concluir que el diseño y el posterior desarrollo de un programa de capacitación en LCIA es perfectamente viable. Dado que las implementaciones del NBE es

una realidad, más que una opción, el programa se ha convertido en una imperiosa necesidad.

- El esbozo del SCID permite sistematizar contextualizadamente la propuesta que a continuación se presenta en detalle. Lo importante es señalar con claridad al profesorado que la propuesta no implica en lo absoluto que la evaluación de los parámetros propuestos implique decisiones en cuanto a cambios o separación de docentes.

## **Recomendaciones**

Entre las recomendaciones más importantes, se tienen:

- Se deberá determinar con claridad las estrategias de capacitación
- Habrá que plantear claramente en qué áreas del conocimiento o, según las innovaciones, qué competencias se deberían mejorar
- Se tendrá que focalizar los aspectos en los cuales el o la docente deber ser capacitado. Es importante tener claro los objetivos de la capacitación.
- Se tendrá que definir de la manera más consecuente y contextualizada las etapas, temas, subtemas, etc.
- Habrá que establecer con precisión las aristas y las estrategias más adecuadas y contextualizadas en función de las demandas de capacitación
- Se deberá plantear una a una las mejores medidas y modelos en función de los objetivos de capacitación.
- Lo vital es contar con una moral laboral alta y que el currículo sea un reflejo real de las necesidades de capacitación.

- La calidad de los capacitadores es un aspecto decisivo. El desarrollo instruccional debe ser lo más consecuente con la realidad que vive el o la docentes. No conviene presiones ni tensiones entre el profesorado.
- Se deberá difundir rápida y oportunamente la noción de que la capacitación no implica cambios ni despidos. Reunir a los docentes con el fin de explicar en detalle la visión, misión y objetivos curriculares.
- Se deberá tener mucho cuidado con los detalles y los problemas que van emergiendo.
- Los recursos económicos e intelectuales son vitales. El monitoreo es otro aspecto fundamental para ir resolviendo inconvenientes y hacer reajustes.
- La prolijidad es un factor decisivo. El equipo organizador debe estar pendientes de que lo planeado se cumpla al pie de la letra, y establecer un monitoreo constante del cumplimiento o no de los objetivos y del currículum.
- Hay que dar preferencia a las producciones pedagógicas originales y concretas.
- Se deberá organizar talleres destinados a la puesta en práctica de los conocimientos. Se deben evaluar y tanto los conocimientos como las competencias. Los productos deben tener utilidad pedagógica real e inmediata.

## LISTA DE REFERENCIAS

- Aguaded. (2002). Aprender a leer la publicidad. Madrid: Akal.
- Alanís. (2008). Saber en la profesión docente: La Formación profesional en la práctica educativa. México: Ed. Trillas.
- Alonso, & Mantilla. (1999). Imágenes en acción: Análisis y práctica de la expresión audiovisual en el aula. Madrid: Ed. Akal.
- Alonso, & Mantilla. (2010). Imágenes en acción. Análisis y práctica de la expresión audiovisual en el aula. Madrid: Ed. Akal.
- Andrade. (2010). Enfoque por competencias en Educación. Bogotá: Observatorio de Ciencia, Tecnología e Innovación,.
- Aparici. (2010). Lectura de imágenes. Madrid: Ed La Torre.
- Aparici, & García. (2005). Imagen, vídeo y educación. Madrid: Ed. FCE.
- Arreaza. (2012). Definición y límites de las competencias básicas. Recuperado el 22 de junio de 2012, de Recuperado de: <http://entretizas.org>
- Augustowsky. (2008). Enseñar a mirar imágenes en la escuela. Buenos Aires: Serie Respuestas, Tinta Fresca.
- Baggiolini. (2002). citado por AGUADED J.I., op. cit.,.
- Barbero. (2001). Los ejercicios del ver. Hegemonía audiovisual y ficción televisiva. Barcelona: Gedisa.
- Bernabeu. (2008). La lectura crítica de los medios. La fuerza de la imagen e imágenes en acción. Buenos Aires: Akal.
- Cano. (2011). Cómo mejorar las competencias de los docentes. Bogotá: (2 da. ed.), Gil Editores.
- Casetti, & Di Chio. (1991). Cómo analizar un film. Barcelona: Paidós.
- Cebrián. (s.f.). Introducción al lenguaje de la televisión. Madrid: Editorial Pirámide.

Coll. (22 de mayo de 2012). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. Recuperado el 22 de mayo de 2012, de <http://redecu.uach.mx>

comunicación, t. d. (2012). Uno de los enfoques que estudia de manera crítica la relación entre los medios y su entorno es la teoría de la Comunicación que se conoce como Economía Política. Entre otras cosas, este enfoque sostiene que los medios de comunicación actúan en función de . Quito: internet.

De Asís. (2009). Competencias profesionales en la Formación Profesional. Madrid: Ed. Alianza,.

Díaz. (2007). Televisión, donde los ciudadanos se hacen consumidores, en: La otra mirada a la tele. Madrid: Grupo Comunicar.

Eco. (1987). Cómo se hace una tesis. Barcelona: Ed. Trillas.

Eco, H. (2003). Tv.: La transparencia perdida. Barcelona: Lumen.

Fabara. (2008). Apuntes sobre las reformas educativas en el Ecuador. Quito: CENAISE.

Férres. (2002). Introducción al lenguaje audiovisual. Madrid: Editorial Pirámide,.

Férres. (2008). La competencia en comunicación audiovisual: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. Madrid: Ed. Taurus.

Freire. (1998). La importancia del acto de leer y el proceso de liberación. Madrid: Siglo XXI Editores.

Giráldez. (2010). Las Competencias Culturales en la Educación: Una tarea pendiente. Recuperado el 23 de mayo de 2012, de Recuperado de: <http://www.uca.es>

González. (2008). Imagen y sentido. Elementos para una semiótica de los medios visuales. México: UNAM.

González, O. (2009). Imagen y sentido. Elementos para una semiótica de los medios visuales. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Graells. (s.f.). citado por Casetti, F., y Di Chio, F.



- Gubern. (2006). Historia del Cine. Barcelona: Ed. Baber.
- Ignacio, A. J. (2006). Comunicación audiovisual en una enseñanza renovada. Propuestas desde los medios. Buenos Aires: Huelva: Grupo Comunicar.
- Imbernón. (2005). Formación y desarrollo del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional. Barcelona: Ed.Graó.
- Irigoin. (2002). Identificación y normalización de competencias. En Competencia laboral. Manual de conceptos, métodos y aplicaciones. Montevideo: CINTERFOR/OIT.
- Luke, & Freebody. (2012). La alfabetización crítica. Recuperado el 15 de septiembre de 2012, de <http://www.readingonline>.
- Mcluhan. (2002). La Galaxia Gutenberg. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL ECUADOR. Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI). Recuperado el 22 de 05 de 2012, de Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI): <http://www.educacion.gob.ec>
- Moliné. (2008). La Comunicación Activa ,Publicidad sólida.,. México: Ed. Deusto.
- Osorio. (2006). El Docente y los retos educativos del Siglo XXI. México: Ed. Antares.
- Perrenoud. (2009). Diez nuevas competencias para enseñar. México: Trillas.
- Proyecto, & Tuning American Latina. (2012). Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Recuperado el 10 de octubre de 2012, de Recuperado de: <http://tuning.unideusto.org>
- Ramírez. (2008). Guía para el desarrollo de competencias docentes. México: Ed. Trillas.
- Rojas. (2002). Guía para realizar investigaciones sociales. México: Ed, Antares.
- SANTILLANA. (2008). Competencia docente, en: Diccionario de las Ciencias de la Educación. México: Santillana Océano.
- Serafini. (1991). Métodos y técnicas de estudio. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI.

- Siliceo. (2006). Capacitación y desarrollo de personal. México: Ed. Trillas.
- SUPERINTENDENCIA, D. T. (2012). Recuperado el 12 de julio de 2012, de  
Recuperado de: <http://www.supertel.gob.ec>
- Unidad Educativa “La Providencia”. (2010-2011). historia. Anuario Institucional .
- Vargas. (2012). Diseño curricular por competencias. Recuperado el 20 de Julio de  
2012, de Recuperado de: <https://sites.google.com>
- Vilches. (2009). La televisión. Los efectos del bien y del mal. Barcelona: Paidós.
- Villamarín. (1998). Síntesis de la Historia Universal de la Comunicación Social.  
Quito: Abya- Yala.
- Warnick. (2010). Lectura crítica en la era digital: Tecnología, retorica e  
interéspúblico. México,Mahwah: NJ: Erlbaum.

## ANEXO 1

### GUÍA TEMÁTICA PARA LAS ENTREVISTAS

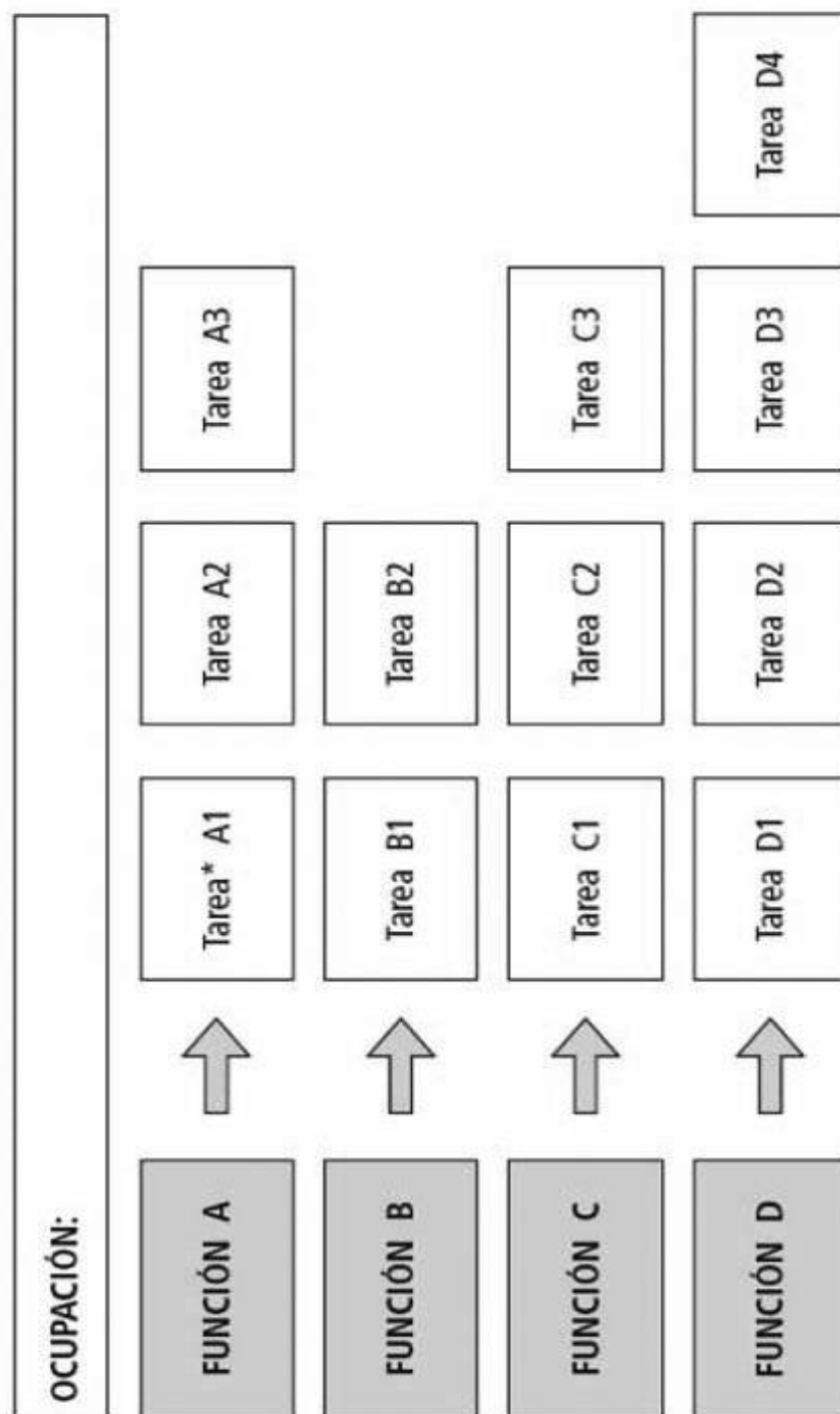
Matriz de preguntas para la entrevista

PREGUNTAS	ENTREVISTADOS		

**Elaborado por:** Doris Pineda

## ANEXO 2

### ILUSTRACIÓN 9. MODELO BÁSICO DE LA MATRIZ DACUM



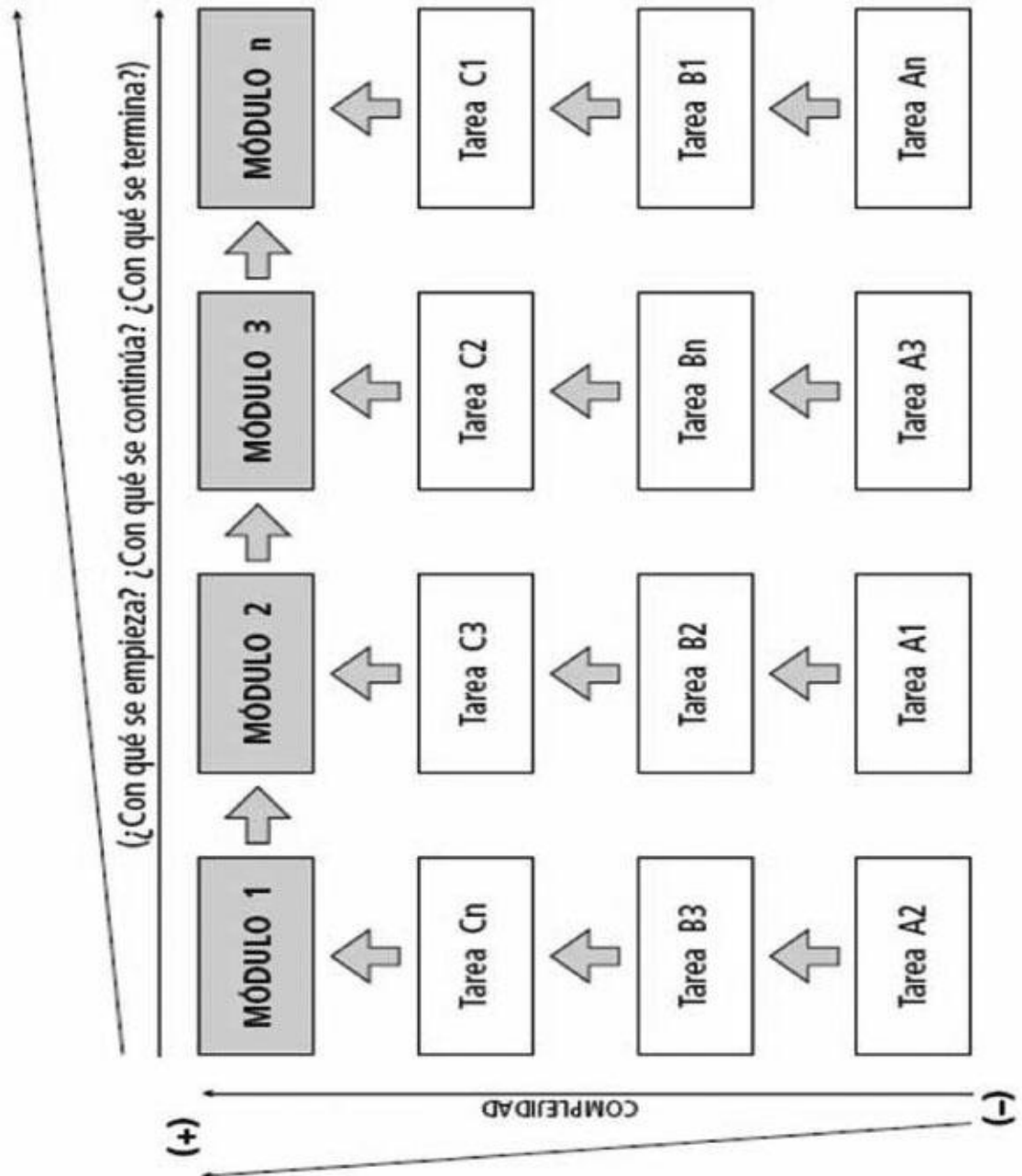
## ANEXO 3

### ILUSTRACIÓN 11. EJEMPLO DE UNA MATRIZ DACUM

MATRIZ DACUM: ENFERMERA O ENFERMERO REGISTRADO									
FUNCIÓN	TAREAS								
	A1. Examinar las valoraciones efectuadas por el médico u otros	A2. Demostrar al paciente confianza y apoyo	A3. Evaluar factores de riesgo	A4. Valorar signos vitales	A5. Efectuar la valoración física	A6. Obtener la historia médica del paciente mismo	A7. Valorar la condición mental y física del paciente	A8. Completar los formatos de admisión	
A. Valorar al paciente									
B. Planificar el cuidado del paciente	B1. Identificar los problemas del paciente según diagnóstico	B2. Desarrollar los cuidados de corto y largo plazo	B3. Establecer las acciones de intervención de enfermería	B4. Completar los formatos del plan de cuidado	B5. Interactuar con la familia del paciente	B6. Coordinar los horarios de atención al paciente			
C. Suministrar los cuidados diarios	C1. Establecer el tipo de cuidados diarios requeridos según el estado del paciente	C2. Ayudar al paciente con su higiene personal (preparación, baño, higiene bucal)	C3. Ayudar con la movilización y traslado del paciente	C4. Ayudar a la alimentación del paciente	C5. Ayudar a la presentación personal del paciente	C6. Ayudar al paciente para utilizar el baño			
D. Evaluar el cuidado del paciente	D1. Valorar la respuesta del paciente a los medicamentos	D2. Valorar la respuesta del paciente al tratamiento	D3. Valorar la respuesta del paciente a la terapia	D4. Evaluar los cuidados sobre las heridas	D5. Evaluar los cuidados sobre la piel	D6. Evaluar la comprensión del paciente sobre el plan de atención	D7. Documentar los hallazgos de la evaluación	C7. Revisar el plan de atención	

## ANEXO 4

**ILUSTRACIÓN 11. PROCESO DE ORDENAMIENTO DE TAREAS DEL AMOD**



## ANEXO 5

### ILUSTRACIÓN 12. METODOLOGÍA SCID



## ANEXO 6

### ILUSTRACIÓN 13. EJEMPLO DE UNA MATRIZ DE DESAGREGACIÓN

OCUPACIÓN: ENFERMERA O ENFERMERO REGISTRADO						
TAREA: C2. Ayudar al paciente con su higiene personal (preparación, baño, higiene bucal)						
Pasos	Patrón de ejecución	Equipos Herramientas Materiales	Conocimientos	Seguridad	Decisiones	Indicación
Operaciones ejecutadas para realizar la tarea	Indicaciones para realizar bien cada paso	Descripción detallada para cada paso	Básicos, de procedimientos y aplicados	Medidas de protección suya y de terceros	Que decisiones debe tomar para realizar el trabajo	Datos clave para las decisiones que toma
B2.1 Prepara los materiales necesarios	Rediseña todos los elementos necesarios según estado del paciente	Toallas, gasas, materiales de cuidados del paciente	Productos, materiales y utensilios de higiene personal	Desinfección Uso de materiales de protección	Seleccionar los materiales a emplear Cuidados de higiene a suministrar	Basarse en el conocimiento del estado del paciente
B2.2 Ubica al paciente en la posición requerida	Establecer el grado de dependencia del paciente	Uso de equipos de movilización requeridos	Anatomía básica Uso de equipos de soporte	Uso de materiales de protección	Elegir la mejor ubicación para la seguridad del paciente	Habilidades de escucha y comunicación
B2.3 Realiza la limpieza o higienización requerida	Dispone de los materiales necesarios	Materiales de cuidado y limpieza	Principios anatómofisiológicos de la piel Fundamentos de higiene corporal Procedimientos de baño y lavado	Desinfección Uso de materiales de protección	Definir los procedimientos de limpieza seguros y materiales a emplear	Seleccionar las técnicas en función del estado del paciente
B2.4 Ayuda al paciente con los utensilios necesarios para la recogida de excretas	Dispone de los materiales necesarios	Recipientes para excretas sólidas y líquidas	Procedimientos de recogida excretas	Uso de materiales de protección		
B2.5 Elimina los desechos y excretas según procedimientos	Utiliza los medios apropiados en el lugar de atención	Depósitos de desechos y sanitarios	Normas de higiene y seguridad sanitaria	Uso de materiales de protección		